DOCUMENT RESUME

ED 360 864 FL 021 454

AUTHOR	Treville, Marie-Claude
TITLE	Role des congeneres interlinguaux dans le developpement du vocabulaire receptif: Application au francais langue seconde (The Role of Interlingual Cognates in the Development of Receptive Vocabulary: Application to French as a Second Language).
INSTITUTION	International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO	CIRAL/ICRLP-B-88; ISBN-2-89219-232-3
PUB DATE	93
NOTE	240p.
PUB TYPE	Reports - Evaluative/Feasibility (142)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	College Students; Comparative Analysis; English; Foreign Countries; *French; Higher Education; *Interlanguage; Language Research; *Language Variation; Linguistic Theory; Second Language Instruction; *Second Languages; *Transfer of Training; *Vocabulary Development
IDENTIFIERS	*Cognates

ABSTRACT

This study investigated the effects of systematic use of similarities between the native and second languages on the lexical competence of second language learners. Subjects were 209 first- and second-year English-speaking university students in French language classes. The students were pre- and post-tested for their visual recognition of cognates and grammatical inflections out of context, transfer and application of lexical rules across languages, identification of grammatical categories out of context and in limited contexts, derivation of French words, text comprehension, and appropriate use of given cognates. Six first-year and six second-year experimental groups and a like number of control groups were formed. Experimental groups were exposed to systematic instruction in cognates in the course of regular instruction; control groups were not. Analysis of the results suggest that such systematic, guided study of interlingual cognates improved receptive vocabulary in all areas tested. The study and its results are reported in detail. Appended materials include a 238-item bibliography, the seven-lesson cognate curriculum used with the experimental group, French lexical reference lists and tables, and the pre- and post-test. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 360 864

dral / icrlp
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif

Application au français langue seconde

Marie-Claude Tréville

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Alain Pruyner
J. D. W. Gendron
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
[✓] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
[ ] Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL021454

Publication B-188

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

1993

BEST COPY AVAILABLE

Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif

Application au français langue seconde

Marie-Claude Tréville

B-188

1993

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Tréville, Marie-Claude, 1944-

Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif : application au français langue seconde

(Publication B ; 188)
Comprend des réf. bibliogr.
Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur--Université de Montréal), 1991.

ISBN 2-89219-232-3

1. Français (Langue) - Étude et enseignement - Anglophones. 2. Français (Langue) - Mots apparentés anglais. 3. Mots apparentés. 4. Anglais (Langue) - Mots appparentés français. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Titre. III. Collection : Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 188.

PC2065.T73 1993 440'.71'5 C93-096793-3

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui a reçu une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour cette publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which received a supporting grant from the Secretary of State of Canada for this publication.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) — 2e trimestre 1993
ISBN: 2-89219-232-3

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Monsieur le professeur Claude Germain qui a dirigé cette recherche et qui m'a généreusement prodigué conseils et encouragements.

Je remercie aussi vivement tous mes collègues de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa sans la collaboration de qui cette recherche n'aurait pas été possible.

Mes sincères remerciements aussi aux personnes qui m'ont aidée pour les aspects statistiques de cette étude, en particulier au professeur A. de Champlain de l'Université d'Ottawa.

Je dois beaucoup enfin à mes enfants, Christophe et Delphine, ainsi qu'à tous mes proches qui m'ont sans cesse encouragée et qui se sont montrés compréhensifs et patients.

Résumé

Dans cet ouvrage, l'auteure examine les effets d'une exploitation de la parenté existant entre une langue cible (L2) et une langue d'origine (L1) sur la compétence lexicale des apprenants. L'étude se situe dans le cadre d'un programme d'instruction, en milieu universitaire, axé sur les habiletés de compréhension et destiné à des étudiants anglophones au début de leur apprentissage du français. L'hypothèse initiale propose que les congénères français-anglais constituent, en début d'apprentissage, un point de départ valable pour la découverte du sens des textes écrits, pour la découverte des règles d'emploi en L2 des mots communs aux deux langues, et pour servir de contenu lexical minimal à partir duquel peuvent s'exercer diverses stratégies de transfert et de développement du vocabulaire. Cette hypothèse a été confirmée à l'issue d'un traitement expérimental administré à un groupe d'une centaine de sujets, étudiants en 1ère ou 2ème année d'université. Les résultats suggèrent que l'étude systématique et dirigée des congénères interlinguaux agirait favorablement au niveau de la récognition visuelle, de l'application et de la généralisation des règles de correspondance interlexicale, de l'identification des catégories grammaticales, de l'application des règles de dérivation à l'intérieur de L2 et de l'inférence du sens de contextes courts à partir de congénères.

Abstract

This study looks at the effects of s systematic use of similarities between a target language (L2) and a source language (L1) on the lexical competence of learners. It takes place in a comprehension-based program designed for English-speaking university students at their first stage of French learning. The underlying hypothesis proposes that English-French cognates constitute a sound basis, at the earlier stages of learning, for the discovery of texts meaning, for inference of lexical rules in L2, and as a minimal lexical background from which strategies of transfer and vocabulary development can be activated. This hypothesis was confirmed after an experimental treatment administered to one hundred university students (in first or second year). Results suggested that a systematic guided study of interlingual cognates had reliable effects on visual recognition, application and generalization of interlexical rules, grammatical class identification, application of derivation rules in L2 and sentence completion with cognates.

Sommaire

Un courant actuel de la didactique des langues tend à redonner une certaine prédominance à la compréhension de l'écrit comme point de départ de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère par les adultes. Cela signifie que, dès les premiers stades de son apprentissage, l'apprenant a besoin d'un vocabulaire de base à partir duquel il puisse développer rapidement sa compétence lexicale et qui lui permette d'accéder, même partiellement, au sens des textes.

En réponse à un manque de solution actuelle pour un développement rapide du vocabulaire réceptif dès les premiers stades de l'apprentissage, l'auteur de la présente recherche envisage une exploitation possible des similarités lexicales existant entre la langue d'origine et la langue cible. Les mots de forme identique ou ressemblante et de sens similaires sont nombreux en anglais et en français. À l'aide d'une définition stricte de la ressemblance formelle (une lettre différente seulement ou un suffixe régulier) et de la ressemblance sémantique (sens ordinaire commun), ces mots ont été répertoriés par Hammer et Monod en 1976. Élargissant ces critères de sélection, LeBlanc et Séguin (à paraître) ont effectué à leur tour un relevé de plus de 23000 paires de congénères (homographes et «parographes»). Sans quantifier la ressemblance formelle, ces auteurs incluent, dans leurs listes, les mots considérés reconnaissables par les locuteurs des deux langues et incluent également les congénères partiels n'ayant qu'une de leurs acceptions en commun.

L'intégration des congénères interlinguaux dans un programme de développement du vocabulaire peut faire craindre des problèmes d'interférence dus à l'existence de «faux amis». Les objections les plus sérieuses, cependant, concernent surtout des activités d'expression et de traduction et s'appliquent rarement aux aspects réceptifs de la compétence langagière.

La présente étude propose que, dès les premiers stades de l'apprentissage du français langue seconde, les congénères peuvent constituer un point de départ pour la découverte du sens des mots, de leurs contextes et de leurs règles d'emploi dans l'axe syntagmatique, et servir de

contenu lexical minimal à partir duquel peuvent s'exercer diverses stratégies de développement du vocabulaire telles que l'analyse morphologique, la récognition des catégories grammaticales, etc. Dans le cadre d'un entraînement systématique à l'exploitation des similarités lexicales entre L1 et L2, il est suggéré que les écarts sémantiques entre faux amis et congénères partiels soient mis en exergue et traités, comme tout vocabulaire nouveau, avec les moyens pédagogiques les plus favorables pour en faciliter la compréhension et la rétention.

Au cours de l'expérience décrite dans cette étude, six groupes de sujets anglophones de niveaux débutant et faux débutant ont été soumis, à l'intérieur d'un cours de langue régulier axé sur le développement des habiletés réceptives, à un programme comportant une étude systématique du vocabulaire commun à l'anglais et au français et des règles de correspondance interlexicale. Un test d'aptitude à la récognition des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire (TARCE) a été administré avant et après l'expérience. Il ressort que les six groupes concernés ont réalisé des gains supérieurs à ceux des groupes contrôle parallèles. Aux tests institutionnels de fin de niveau portant sur la compréhension de l'oral et de l'écrit, aucune différence significative n'a été notée entre les groupes expérimentaux et les groupes contrôle. Ces résultats semblent indiquer que les sujets expérimentaux ont bénéficié du traitement pédagogique pour augmenter leur compétence lexicale et pour acquérir des stratégies de développement du vocabulaire tout en atteignant le même niveau de compréhension de l'oral et de l'écrit que les groupes contrôle ayant reçu l'intégralité du cours régulier.

Une exploitation systématique des congénères interlinguaux s'avèrerait donc utile, en conjonction avec un programme d'enseignement de la compréhension en langue seconde.

Table des matières

REMERCIEMENTS i

RÉSUMÉ / ABSTRACT iii

SOMMAIRE v

LISTE DES TABLEAUX xi

INTRODUCTION 1

Chapitre I:
PROBLÉMATIQUE 7

1A. **Une place restreinte: celle du vocabulaire dans les approches communicatives** 7

1.1 *Place du vocabulaire dans les approches antérieures* 7

1.2 *Place du vocabulaire dans les approches communicatives* 9

1.3 *Le vocabulaire s'enseigne-t-il?* 11

1.3.1 *Place pour une intervention pédagogique au niveau de la découverte du sens* 14

1.3.1.1 *L'élaboration du sens des mots par l'exploitation du contexte* 14

1.3.1.1.1 *Le décodage à partir du contexte externe* 14

1.3.1.1.2 *Le décodage à partir du contexte interne* 16

1.3.1.2 *La «présentation» du sens par l'enseignant* 17

1.3.2 *Place pour une intervention pédagogique au niveau de la rétention* 20

1.3.3 *Place pour une intervention pédagogique au niveau des stratégies d'apprentissage* 23

1.3.4 *Sélection du vocabulaire réceptif minimal* 29

1B. **Une ressource inexploitée: les similarités lexicales entre la langue cible et la langue d'origine** 30

1.4 *Les congénères interlinguaux* 30

1.5 *Le transfert L1 - L2* 32

1.5.1	*Transfert au niveau des schèmes*	33
1.5.2	*Transfert au niveau des stratégies*	33
1.5.3	*Transfert au niveau des formes linguistiques*	34
1.5.4	*Les conditions du transfert*	35
1.5.5	*Implications pédagogiques*	35
1.6	*Les congénères de l'anglais et du français*	36
1.6.1	*Terminologie*	38
1.6.2	*Les listes de LeBlanc et Séguin*	39
1.6.2.1	*Description et taxinomie*	39
1.6.2.2	*Aspects critiques*	42
1C.	**Une pédagogie à développer: le vocabulaire réceptif (écrit) au niveau élémentaire**	44
1.7	*Priorités des habiletés réceptives au niveau élémentaire*	44
1.8	*Interaction entre compétence lexicale et compréhension de l'écrit*	46
1.9	*Méthodologies d'accès à la compréhension de l'écrit en L2*	48

Chapitre II:
OBJECTIFS: vers l'intégration des congénères dans une pédagogie du vocabulaire 53

2A.	**Objet de la recherche**	53
2B.	**L'utilité des congénères dans l'apprentissage des langues apparentées**	55
2.1	*Point de vue psychologique*	55
2.2	*Point de vue linguistique*	56
2.3	*Point de vue pédagogique*	58
2.4	*Limites à l'utilité des congénères*	58
2.4.1	*Faux amis et congénères partiels*	59
2.4.1.1	*Définitions*	59
2.4.1.2	*Traitement pédagogique des faux amis*	63
2.4.2	*Reconnaissabilité et récognition des congénères*	64
2.4.2.1	*Reconnaissabilité des congénères*	65
2.4.2.2	*L'aptitude des apprenants à la récognition*	67
2.4.3	*Le «réflexe» de récognition*	68

2.5 *Recherches sur les effets de l'enseignement des congénères* 69

2.5.1 *Les expériences d'Eichler* 69
2.5.2 *Les travaux de Hammer* 70
2.5.2.1 *Un dictionnaire des congénères anglais-français* 70
2.5.2.2 *Le module pédagogique de Hammer* 72
2.5.2.3 *Les conclusions de Hammer* 73

2C. **Tentative d'intégration des congénères dans un traitement pédagogique pour apprenants débutants** . . 74

2.6 *Les règles de correspondance interlexicale* 74

2.7 *Notre traitement pédagogique* 75

Chapitre III
MÉTHODOLOGIE 83

3A. **Cadre opérationnel** 83

3.1 *Échantillon* 83

3.2 *Instrumentation* 85

3.2.1 *Description du TARCE* 85
3.2.1.1 *Précautions relatives au TARCE* 87
3.2.2 *Qualités métrologiques du TARCE* 88
3.2.2.1 *Statistiques descriptives* 88
3.2.2.2 *Fidélité du TARCE* 89
3.2.2.3 *Analyse des items* 90
3.2.2.4 *Validité congruante du TARCE* 91
3.2.3 *Les tests de niveau ILS1 et ILS2* 92
3.2.3.1 *Statistiques descriptives* 92
3.2.3.2 *Fidélité* 94
3.2.3.3 *Analyse des items* 94
3.2.4 *Le questionnaire de renseignements biographiques* 95
3.2.5 *Commentaires sur le traitement expérimental* 95

3.3 *Planification de l'expérience* 96

3B. **Déroulement de l'expérience** 96

3C. **Les variables** 98

3D. **Hypothèses** 100

Chapitre IV
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 101

4A. **Vérification des hypothèses** 102
4.1 *Première hypothèse* 102
4.1.1 *Analyse multivariée de la variance: TARCE* 102
4.1.1.1 *Impact du traitement sur la récognition* 104
4.1.1.2 *Impact sur l'application des règles interlexicales* 105
4.1.1.3 *Impact sur l'identification des catégories grammaticales* .. 106
4.1.1.4 *Impact sur la généralisation des règles interlexicales* 107
4.1.1.5 *Impact sur l'insertion des congénères en contextes* 108
4.1.1.6 *Remarques sur le sous-test de compréhension de la lecture* 109
4.2 *Seconde hypothèse* 109
4.2.1 *Analyse multivariée de la variance: ILS1/ILS2* 110

4B. **Données qualitatives** 110
4.3 *Points de vue des enseignants* 111
4.4 *Points de vue des sujets expérimentaux* 111

4C. **Comparaison des données quantitatives et qualitatives** 113

4D. **Analyses supplémentaires** 114
4.5 *Analyses corrélationnelles* 115
4.5.1 *Variables biographiques et gains au TARCE* 115
4.5.2 *Variables biographiques et ILS1/ILS2* 118

4E. **Implications** 120
4.6 *Implications au niveau de l'apprentissage* 120
4.7 *Implications au niveau de l'enseignement* 122
4.8 *Remarques sur le rôle des congénères* 123

4F. **Limites de la recherche** 123

CONCLUSION 125

BIBLIOGRAPHIE 131

Annexe I
ENSEMBLE PÉDAGOGIQUE EN SEPT LEÇONS

Introduction to Cognates 153
Leçon 1 159
Leçon 2 167
Leçon 3 174
Leçon 4 180
Leçon 5 187
Leçon 6 193
Corrigés 200

Annexe II
QUATRE LISTES ET TABLEAUX DE RÉFÉRENCE

Most Frequent French Verbs 211
Main French Tenses 212
Identification according to Verbal Endings 212
Prefixes, Suffixes 213
French Most Frequent Function Words 216

Annexe III
TEST D'APTITUDE À LA RÉCOGNITION DES CONGÉNÈRES ÉCRITS ET À LEUR EMPLOI POUR L'EXPANSION DU VOCABULAIRE

(TARCE) 225

Liste des tableaux

I.1 **Objets et produits possibles de l'apprentissage en langue (Dalgalian & col.)** 25

I.2 **Rapports entre «activités intellectuelles», «objets» et «comportements»** 26

I.3 **Résultats des compilations de LeBlanc et Séguin** 41

II.1 **Règles les plus productives parmi l'ensemble des parographes** 75

III.1	Distribution des groupes de sujets de l'échantillon par niveau et par horaire	83
III.2	Statistiques descriptives du TARCE	88
III.3	Coefficients de fidélité du TARCE	89
III.4	Indices de difficulté et de discrimination du TARCE	90
III.5	Statistiques descriptives de ILS1/2	93
III.6	Coefficients de constance interne de ILS1/2	94
III.7	Indices de difficulté et de discrimination (de ILS1/2)	94
III.8	Déroulement de l'expérience	97
IV.1	Interaction Temps x Groupe au niveau de l'échelle A	104
IV.2	" " au niveau de l'échelle B	105
IV.3	" " au niveau de l'échelle C2	106
IV.4	" " au niveau de l'échelle E	107
IV.5	" " au niveau de l'échelle G	108
IV.6	Évaluation du programme expérimental par les sujets	112
IV.7	Fréquence des caractéristiques biographiques	115
IV.8	Corrélations de Pearson entre les variables biographiques et les gains obtenus aux sous-tests (du TARCE)	116
IV.9	Corrélations entre les variables biographiques et le test ILS1	118
IV.10	Corrélations entre les variables biographiques et le test ILS2	119
IV.11	Rapports entre le TARCE, les objets et les comportements évalués	121

Introduction

Les chercheurs qui se sont penchés sur le processus d'acquisition des langues étrangères ont souvent essayé d'établir un parallèle avec le processus d'acquisition de la langue maternelle malgré les différences conjoncturelles et individuelles évidentes entre les deux phénomènes. Tentés de calquer l'apprentissage laborieux d'une langue étrangère sur l'apprentissage sans effort conscient que tout individu fait de sa langue maternelle (désormais L1) au cours des premières années de sa vie, les enseignants de langue étrangère (désormais L2) ont entraîné des générations d'apprenants dans la vague de la méthode directe, de l'approche naturelle, des techniques audio-orales/audio-visuelles, etc. faisant totale abstraction de la langue d'origine de l'apprenant, contraignant même parfois des adultes à faire taire leur intelligence et leur désir naturel d'objectivation par rapport à la langue sous prétexte de retrouver la crédulité, la disponibilité et la docilité d'un esprit d'enfant. Même si ces options pédagogiques ont donné et continuent à donner de bons résultats, il paraît regrettable de ne pas faire usage d'un atout essentiel que l'adulte possède par rapport à l'enfant, à savoir, outre des facultés cognitives bien développées, un système linguistique totalement intégré à sa structure cérébrale.

Dans de nombreux cas, du moins dans les pays occidentaux où les différentes langues ont une origine indo-européenne commune, ce système linguistique acquis dès l'enfance n'est pas sans liens de parenté avec celui de la langue étrangère que l'on se propose d'étudier. Pourquoi alors ne pas s'appuyer sur le connu (la langue usuelle) pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère? Au niveau du lexique, on sait, depuis l'étude de LeBlanc et Séguin (1987), qu'il existe plus de 23000 mots communs à l'anglais et au français, sous une forme identique (homographes tels que «nation») ou presque identique (parographes tels que «beauty/beauté»). Ces

mots qu'on appelle «congénères» (ou en anglais «cognates») constituent, en synergie avec un nombre restreint d'autres éléments, les premières clés d'accès à la compréhension de la langue cible d'une part et un vocabulaire minimal de départ capable de générer des familles de mots et de contribuer à l'expansion rapide du vocabulaire. Par peur des erreurs dues aux interférences et aux faux-amis (du type «bless/blesser»), les enseignants ont souvent eu tendance à maintenir les congénères dans une zone grise dont ils détournaient leurs étudiants, soit en évitant d'en parler, soit en en évoquant les multiples dangers. Les recherches modernes montrent que les «transparences» lexicales n'induisent généralement pas en erreur puisque sur la totalité des mots d'apparence similaire, les faux amis ne représentent qu'une proportion de 5%.

La présente étude se propose de réhabiliter les congénères et de les intégrer, de façon systématique, aux programmes instructionnels en cours, dans le cadre d'un enseignement du vocabulaire réceptif au niveau débutant. Si l'utilité des congénères dans l'enseignement de la langue seconde aux niveaux intermédiaire et avancé a été partiellement démontrée par Hammer (1975, 1978) et Hammer et col.(1989), le rôle des congénères dans l'élargissement du vocabulaire aux tout premiers stades de l'apprentissage de L2 n'a, par contre, jamais été établi et aucune proposition pédagogique n'a jamais été avancée.

Il existe aujourd'hui un besoin réel de développer le vocabulaire réceptif et d'accéder rapidement à la compréhension de l'écrit dès les premiers niveaux de l'apprentissage. D'une part, en effet, les approches donnant priorité aux habiletés réceptives en font une étape préparatoire à la compréhension de l'écoute et à l'apprentissage des habiletés de production. D'autre part, certains apprenants adultes (professionnels, universitaires, etc.) en font le but exclusif de leur apprentissage, souhaitant seulement pouvoir lire les textes touchant à leur spécialité.

La conjoncture dans laquelle évolue actuellement l'enseignement du français L2 aux adultes anglophones du Canada se définit par le concours d'un ensemble de circonstances et d'options idéologiques nouvelles qui sont:

1) la convergence des objectifs instructionnels sur l'**acquisition du sens** à laquelle est subordonnée l'acquisition de la forme;

2) la prédominance des théories cognitives faisant état d'un ordre d'acquisition des habiletés linguistiques commençant par l'**acquisition des habiletés réceptives** (de la compréhension de l'écrit en premier lieu);

3) l'avènement d'une **conception communicative des fonctions de l'écrit** liée aux besoins des apprenants;

4) l'apport récent de la psycholinguistique qui décrit l'apprentissage comme un traitement informatique de données et qui éclaire l'**activité cérébrale** donnant lieu à l'intériorisation et à la rétention des nouvelles connaissances;

5) l'intérêt nouveau suscité par ces théories pour les **stratégies de l'apprenant**;

6) la prise en compte de la non uniformité du public apprenant et de l'**éclectisme méthodologique** nécessaire;

7) l'**émancipation de l'apprenant** par rapport au système instructionnel dans lequel il se trouve et la prise en charge de l'apprentissage par lui-même en fonction de ses propres besoins et intérêts;

8) la préférence pour des apprentissages courts et directement reliés à la pragmatique quotidienne.

La question fondamentale investiguée dans la présente recherche, de nature empirique, dérive de cette conjoncture et s'applique tout particulièrement à l'enseignement d'un vocabulaire réceptif minimal, en début d'apprentissage. À ce vocabulaire minimal, nous proposons d'intégrer les congénères interlinguaux comme outils générateurs d'un vocabulaire élargi. Le but de l'étude est de vérifier, à la lumière des théories diverses et de données empiriques, notre hypothèse générale selon laquelle l'intégration des congénères interlinguaux à un vocabulaire minimal de départ contribue à l'expansion rapide de ce vocabulaire.

Cette hypothèse implique, selon la terminologie de D'Hainaut (Dalgalian & col., 1981, 64-74), qu'à partir des congénères qui font partie des **objets** de l'apprentissage, l'on s'attend à ce que se déclenche une série d'**activités intellectuelles** manifestées par une série de **comportements observables** ayant comme résultat la production de nouvelles connaissances. Les objets linguistiques ainsi que les activités intellectuelles et les comportements (qui correspondent à ce que d'autres nomment «stratégies» -O'Malley et col., 1985), constituent la matière enseignée selon laquelle est structuré l'ensemble pédagogique que nous proposons et selon laquelle est élaboré notre instrument d'évaluation (test d'aptitude à la récognition des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire: TARCE).

L'apprentissage en termes d'objets et de stratégies est tentativement évalué d'une manière explicite (par une variété de tâches spécifiques portant sur le système lexical proprement dit) dans les sous-tests A à E du TARCE (cf. section 3.2.1 et annexe III) et d'une manière intégrée par notre sous-test F et par les tests «de niveau» élaborés et utilisés par l'Institut des Langues Secondes de l'Université d'Ottawa (ILS1 et ILS2).

L'examen du rôle des congénères dans le développement du vocabulaire réceptif représente un nouvel apport à la question de l'apprentissage du vocabulaire et à la pédagogie de la L2 qui, jusqu'à récemment a souvent eu tendance à privilégier la grammaire aux dépens du vocabulaire. D'un point de vue théorique, il devrait résulter de cette étude une meilleure conceptualisation de l'aspect réceptif de la communication en L2 et en une définition plus précise et plus positive de l'influence de la langue d'origine sur la langue cible. D'un point de vue pédagogique, la présente recherche peut fournir une information utile en matière de contenu et de méthodologie et une base nouvelle pour la conception et l'élaboration des programmes.

Après avoir situé la recherche dans le cadre théorique déterminé par les écrits spécialisés dont nous disposons à l'heure actuelle (Chapitre I), nous explorerons les moyens par lesquels

les similarités interlexicales peuvent contribuer à faciliter l'apprentissage et à accélérer le développement du vocabulaire et proposerons un ensemble pédagogique original comportant une étude systématique du vocabulaire commun à l'anglais et au français et des principales règles de correspondance interlexicale (Chapitre II). Nous exposerons ensuite la méthodologie de notre étude de type quasi-expérimental (Chapitre III) et notre interprétation des résultats (Chapitre IV).

Chapitre I

Problématique

1A. Une place restreinte: celle du vocabulaire dans les approches communicatives

Alors qu'ils déploraient il y a dix ans le manque d'attention dirigée sur le problème de l'acquisition du vocabulaire en L2, les chercheurs nord-américains se sont employés à redresser cette situation. Ainsi se sont succédées, au cours de la décennie, de nombreuses études descriptives et appliquées se rapportant aussi bien au fonctionnement du lexique et aux processus d'apprentissage qu'aux procédures pédagogiques en découlant. Deux récentes bibliographies de Meara (1983, 1987) témoignent bien de cette floraison de publications dans ces domaines. Cependant, les résultats de ces travaux restent au plan de la recherche et, même s'ils laissent entrevoir des applications pédagogiques, sont encore loin d'être intégrés même dans les méthodologies les plus récentes.

1.1 *Place du vocabulaire dans les approches antérieures*

La pédagogie du vocabulaire a varié au cours des cinquante dernières années en fonction des convictions méthodologiques des didacticiens, elles-mêmes influencées par les courants de la pensée linguistique. La tendance générale jusqu'aux années 1980 est de se préoccuper beaucoup plus de l'enseignement/apprentissage de la grammaire que de celui du vocabulaire qui est une sorte de mal nécessaire que l'on traite à l'aide de dictionnaires ou de nomenclatures diverses. Une autre tendance, à cette même époque, était de se poser le problème de l'enseignement du vocabulaire presque

uniquement en termes de sélection des contenus plutôt qu'en termes de démarche didactique, à l'exception toutefois des méthodes audio-visuelles qui imposaient une contrainte méthodologique en prescrivant le recours à l'image, illustration de la situation d'emploi, pour communiquer le sens des énoncés; mais on s'est vite aperçu que ce moyen conduisait rarement l'étudiant au delà du niveau élémentaire.

Dans les méthodes de «grammaire-traduction» de l'approche traditionnelle où l'on faisait grand usage du dictionnaire, les leçons de grammaire étaient souvent construites autour de centres d'intérêt choisis et délimités par les auteurs de chaque manuel, au gré de leurs goûts personnels. L'avènement des méthodes audio-orales et audio-visuelles qui n'est pas sans rapport avec la prédominance du structuralisme en linguistique, entraîne une sévère restriction du nombre de mots à apprendre, surtout au début de l'apprentissage. Ce sont les aspects formels de la langue (les structures phonologiques, morphologiques et syntaxiques), plutôt que la signification, que l'on veut faire apprendre avant tout aux étudiants. Dans les méthodes de type structuro-béhavioral, le vocabulaire est injecté par petites doses dans des structures qui sont placées elles-mêmes dans de courts dialogues destinés à représenter un certain nombre de situations familières. Dans le contexte européen, la délimitation du vocabulaire français se fait le plus souvent à partir de l'inventaire du *Français Fondamental* établi par Gougenheim (1958) selon des critères d'utilité (fréquence, dispersion et disponibilité). Dans la célèbre méthode *Voix et Images de France* (1960), de type structuro-global audio-visuel, ce vocabulaire sert de base à la construction de mini-dialogues explicités par des bandes dessinées. En 1976, Coste propose dans *le Niveau-Seuil* un découpage des contenus linguistiques en actes de parole ou en fonctions. Comme les partisans de l'audio-visuel et les globalistes, les auteurs du *Niveau-Seuil* (Coste et col. 1976) et ceux du *Threshold Level* (Van Ek, 1975), en s'intéressant à la parole, et non plus seulement à la langue, annoncent déjà une approche du type communicatif.

Se démarquant des approches citées précédemment, Holec (1974) préconise une approche résolument structurale à l'ensei-

gnement du vocabulaire dans laquelle le découpage lexical se base sur les caractéristiques internes du lexique. Cette approche largement tributaire de la compétence linguistique des enseignants, n'a pas trouvé de place bien définie dans les méthodes.

À ces diverses solutions de regroupement du vocabulaire à des fins pédagogiques, s'ajoutent les regroupements par intentions de communication qui, théoriquement, ne devraient se faire que sur mesure, en fonction des besoins et des goûts propres à chaque apprenant. Selon Galisson, ces regroupements en ce qu'il appelle des «thèmes de stimulation» (1979, p.39), devraient s'inscrire dans le cadre des approches communicatives.

1.2 *Place du vocabulaire dans les approches communicatives*

En voulant enseigner une compétence de communication, on a fait entrer dans la salle de classe des considérations d'ordre culturel, sociologique et psychologique qui constituent les règles d'emploi de la langue et qui s'ajoutent à l'étude du code linguistique proprement dit. La compétence de communication est donc la résultante d'une compétence linguistique et d'une actualisation d'intentions communicatives (Widdowson, 1978). Or, bien que ces deux composantes de la compétence de communication soient d'égale importance, il semble que l'équilibre soit difficile à atteindre. À l'époque structurale on insistait sur l'apprentissage du code linguistique; on est maintenant passé à l'autre extrême en mettant l'accent sur la communication (sur le message) et en considérant l'apprentissage du système de la langue comme secondaire.

De cette tendance résulte une certaine inquiétude de la part des enseignants qui s'interrogent sur la place qui devrait être faite à un enseignement explicite des aspects formels de la langue (vocabulaire, grammaire et prononciation) dans le cadre d'une pédagogie de la communication. De son côté, l'apprenant qui vient en salle de classe en retire une impression de confusion. Tout en se prêtant aux jeux d'interaction et aux diverses activités simulées de

communication, il s'attend à recevoir un enseignement quelque peu structuré du système de la langue, en particulier du vocabulaire. En effet, il voit souvent dans son manque de vocabulaire la cause de ses difficultés à communiquer dans la langue seconde (Yorio, 1971; Gorman, 1979; Laufer, 1986). Or, les approches dites communicatives, de type situationnel, notionnel ou fonctionnel, en visant une appréhension globale du sens des textes, détournent l'apprenant de l'accès aux mots et relèguent le vocabulaire au rang d'accessoire (Galisson, 1983, p.15).

Puisqu'un des critères fondamentaux de l'approche communicative est l'orientation de l'enseignement sur l'apprenant, sur son vécu, ses besoins, ses intérêts (Coste et col., 1976, Savignon, 1983), on doit donc admettre qu'il y a un manque d'adéquation entre les approches centrées sur la communication et les besoins langagiers des apprenants. Galisson (1983) dénonce ce problème en ces termes:

> ... jusqu'à présent, tous les fonctionnalistes prennent le ciel à témoin qu'ils placent l'apprenant au centre de leurs préoccupations, qu'ils tiennent le plus grand compte de leurs besoins pour mettre au point les objectifs et les contenus du projet éducatif qui les concerne, mais je n'en connais guère qui se soucient de satisfaire la légitime inclination des apprenants pour les mots. (p.19)

Face à cette situation, on observe deux attitudes parmi les pédagogues: la première consiste à penser que le vocabulaire s'acquiert incidemment, par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, en particulier par la lecture (cf. section 1.8). Les tenants de ce point de vue ne voient pas la nécessité de créer du matériel pédagogique spécifiquement destiné à l'enseignement des mots (Been, 1979; Twaddell, 1980; Nagy, Herman & Anderson, 1985; Krashen, 1983, 1989). D'autres croient à l'efficacité et à la rentabilité d'un enseignement explicite du vocabulaire et déplorent le manque de solutions mises à la disposition des enseignants par les didacticiens et par les auteurs de manuels (Politzer et Politzer, 1972; Richards, 1976; Rivers,

1981; Germain, 1984). La raison de ce manque de solutions au problème de l'enseignement formel du vocabulaire est peut-être, comme le dit encore Galisson (*ibid.*), que le vocabulaire s'apprend mais ne s'enseigne pas.

1.3 *Le vocabulaire s'enseigne-t-il?*

La question de l'influence d'un plan instructionnel sur le progrès de l'apprenant, nous l'avons dit, divise les théoriciens. Certains croient à un procédé d'acquisition individuelle plutôt qu'à un apprentissage défini par une didactique de la langue. Ainsi, selon les tenants de l'approche naturelle (Krashen & Terell, 1983), le rôle de l'enseignant consiste à approvisionner l'étudiant en apport langagier directement saisissable ("comprehensible input"). Les apprenants et l'enseignant discutent en classe de sujets d'intérêt commun. Les apprenants interviennent en L1 ou en L2; dans la mesure où les messages sont compréhensibles, les erreurs ne sont pas corrigées car c'est la compréhension et non pas la production par les étudiants ni les règles enseignées, qui permet l'acquisition. Cette position, de même que l'ensemble de la théorie du moniteur, de Krashen (1981, 1982), est très controversée (McLaughlin, 1978; Bibeau, 1983; Long, 1983; Gregg, 1984; Besse, 1986; Vanpatten, 1987). Bibeau, par exemple, réfute en particulier l'argument selon lequel seul l'apprentissage «inconscient» peut conduire à une véritable maîtrise de la langue. Il préconise «un programme d'enseignement ÉQUILIBRE, c'est-à-dire qui porte systématiquement sur les structures ET aussi systématiquement sur l'exercice et la pratique, dans un partage réaliste qui tienne compte [...] des possibilités du système scolaire et des objectifs visés.» (*ibid.*, p.120). Long (*ibid.*), qui croit aussi à l'apport d'un apprentissage conscient et dirigé en salle de classe, précise que celui-ci est favorisé par une réflexion métalinguistique au cours de laquelle l'enseignant conduit l'apprenant à saisir le sens des mots et des messages.

À l'instar des auteurs pré-cités qui ne mettent pas en doute l'influence d'une action pédagogique sur l'apprentissage de L2 en

général, Germain (1984) soutient que le vocabulaire peut être à la fois objet d'apprentissage et objet d'enseignement. Il suggère le recours à des techniques pédagogiques connues et utilisées en enseignement de la langue maternelle et d'explorer des modalités spécifiques à l'enseignement de L2 faisant usage des similarités lexicales existant entre les deux langues (p.10).

Selon Crow (1986), un important facteur contribue à faire de l'enseignement du vocabulaire le point faible de tout programme de langue étrangère: la non-différenciation entre les types de savoir nécessaires dans les différentes situations langagières. Certaines de ces dernières requièrent une connaissance **réceptive** des mots (la lecture et l'écoute), d'autres en exigent une connaissance **productive** (l'expression écrite et orale). En lecture, par exemple, il y a généralement compréhension quand le lecteur est capable de relier les mots, respectivement, aux champs sémantiques dont ils proviennent. Cette aptitude de **dénotation** est suffisante pour comprendre un document écrit ou oral:

> ...if, for example, one is interested in extracting the general meaning of a written passage, relatively vague denotative knowledge is usually sufficient. A reader striving for comprehension needs only to associate "massacre" or "assassinate" – already provided by the writer – with the general semantic field "kill" (Crow, *ibid.*, p.243).

Le lecteur en L2 peut aborder un texte sans connaître au préalable les conditions d'usage des mots, puisque celles-ci sont évidemment connues et bien respectées par l'auteur du texte. Par contre, l'aptitude de **connotation** implique une connaissance des contraintes syntaxiques réglant l'usage du mot, une connaissance des dérivations morphologiques imposées par l'environnement syntaxique, une connaissance des différents registres restreignant l'emploi des mots, etc.

Donc, dans la perspective d'un enseignement du vocabulaire, selon que l'on vise l'acquisition d'un vocabulaire productif ou d'un

vocabulaire réceptif, l'intervention pédagogique doit être sensiblement différente. Il faut noter, cependant, que la dichotomie vocabulaire réceptif/vocabulaire productif n'implique pas une exclusion mutuelle de ces deux termes qui sont, en fait, les deux pôles d'un même continuum (Crow, *ibid.* p.245), la compréhension étant l'étape préalable à la production (cf. paragraphe 1.6 dans ce chapitre).

La maîtrise d'un certain vocabulaire réceptif, pour un apprenant en L2, suppose la **récognition des mots**, laquelle peut avoir lieu à trois conditions: 1) l'apprenant est capable de situer approximativement les mots dans les champs sémantiques qu'il connaît; 2) l'apprenant sait faire usage du contexte pour déterminer et vérifier le sens inféré et 3) l'apprenant a déjà emmagasiné suffisamment de données dans sa mémoire de façon telle que le rappel de ces données se déclenche au vu des mots insérés dans le texte.

Les activités qui relèvent des habiletés 1) et 2) correspondent à ce que Van Els et col. (1984) appellent la **sémantisation** (p.250), ou l'attribution d'un sens aux mots nouveaux, tandis que la troisième condition relève de la mémoire.

À l'instar de Germain (*ibid*), il nous semble non seulement justifié mais indispensable de mettre au point une pédagogie du vocabulaire, d'une part parce que cela fait partie des attentes des apprenants, d'autre part parce qu'aucune proposition précise concernant le traitement du vocabulaire ne découle clairement des principes de l'approche communicative. Présupposant que le vocabulaire s'enseigne, nous allons examiner comment peut s'exercer l'influence d'une intervention pédagogique au niveau de la sémantisation ou de la découverte du sens (inférence contextuelle et rappel du champ sémantique) et au niveau de la rétention (qui permet le rappel de l'acquis, au fur et à mesure des besoins). Le niveau de la réutilisation qui supposerait le contrôle productif de l'apprenant sur son vocabulaire en L2 ne fait pas partie de la présente étude.

1.3.1 *Place pour une intervention pédagogique au niveau de la découverte du sens*

Pour qu'il y ait récognition, il faut qu'il y ait une connaissance préalable latente. En ce qui a trait au vocabulaire de L2, cette connaissance préalable est fournie par l'acquis en L2 mais aussi, en grande partie, par L1, dans une proportion plus ou moins grande suivant que L1 et L2 sont plus ou moins apparentées.

L'intervention pédagogique peut se faire selon deux orientations. L'une consiste à entraîner l'apprenant à faire un usage conscient de la situation et du contexte linguistique externe et interne pour «construire» le sens des mots et du texte. L'autre consiste à «présenter» le sens des mots selon des techniques plus ou moins directes pour éclairer le contexte et aller vers une compréhension globale du texte. Il s'agit de deux directions inverses, l'une descendante (allant de la situation vers l'unité lexicale), l'autre ascendante (de l'unité lexicale vers le texte) qui se conjuguent lors du processus de décodage et qui déterminent deux démarches, compatibles, d'accès au sens.

1.3.1.1 *L'élaboration du sens des mots par l'exploitation du contexte*

1.3.1.1.1 *Le décodage à partir du contexte externe*

Partisans de la démarche descendante, Clarke et Nation (1980) proposent une stratégie en quatre étapes grâce à laquelle les étudiants apprennent à deviner le sens de plus de 80% des mots inconnus rencontrés dans un texte de lecture. Leur expérience, menée auprès de sujets ayant la maîtrise préalable d'environ 3000 mots de L2, montre que l'habileté d'inférence du sens syntagmatique s'accroît rapidement avec la pratique (p.212). Cette pratique, cependant, est laborieuse et suppose une bonne connaissance du tout dont le mot en question est une partie. En langue maternelle, les chercheurs Daneman et Green (1986) ont montré qu'un contexte, même explicite, ne s'avère pas toujours

utile pour aider les enfants à saisir le sens exact des mots nouveaux et que, de plus, ce contexte est exploité différemment selon les individus.

À tous les niveaux, mais surtout aux niveaux élémentaires de l'apprentissage en L2, il s'agit donc de développer des moyens ou des stratégies de compréhension 1) des mots à partir du contexte et 2) des contextes à partir des mots. Aux niveaux élémentaires de l'apprentissage, le recours au contexte situationnel et linguistique consistera: 1) à activer l'ensemble du bagage intellectuel (ou schèmes) accumulé antérieurement par l'apprenant (son expérience passée, sa connaissance du monde); 2) à repérer et à interpréter tous les indices situationnels et textuels: identification des congénères interlinguaux, des catégories grammaticales auxquelles ils appartiennent, des articulateurs et autres mots fonction (mots grammaticaux) et de la cohérence textuelle; 3) à traiter l'information ainsi obtenue en la reliant aux schèmes existants. Ces stratégies d'élaboration du sens des textes sont liées aux aptitudes de l'apprenant et aux caractéristiques de l'intrant. Selon McLaughlin et col. (1983), ces différentes étapes deviennent spontanées ou **automatiques** après un certain temps d'apprentissage, tout comme elles le sont en langue maternelle. Au début, elles sont **contrôlées**, c'est-à-dire qu'elles se déroulent de façon consciente et laborieuse. Elles doivent d'ailleurs être provoquées par l'enseignant car l'apprenant généralement ne transfert pas ses stratégies de compréhension de L1 à L2 (Carrell, 1983) et a besoin d'y être incité.

Dans la perspective d'un enseignement du vocabulaire nouveau, il nous paraît pourtant nécessaire d'adjoindre à toute stratégie basée sur le repérage des indices d'énonciation, un autre système de référenciation, car le contexte ne peut pas tout:

> Context reveals meaning far less frequently than has commonly been supposed. To avoid misunderstanding it is worth stating that while context always **determines** the meaning of a word, it does not necessarily **reveal** that meaning (Deighton, cité par Cohen, 1982, p. 463).

En effet, affirmer, commme le fait Galisson (1981, p.25) que le sens des mots «n'est que la résultante de leur usage», c'est omettre que les mots possèdent aussi un sens de base, sous-jacent à toutes leurs réalisations contextuelles, et que ce sens de base, s'il est reconnu par l'apprenant ou s'il lui est présenté directement par le professeur, constitue une clé pour l'élucidation du sens du contexte et du texte. Donc, la découverte du sens des mots hors contexte devrait précéder la découverte du sens syntagmatique (Nilsen, 1976, p.99). La nature de l'intervention pédagogique, à chacun de ces niveaux, est très différente. L'élaboration du sens à partir du contexte est une question de stratégie d'apprentissage et suppose la prise en charge par l'apprenant des indices fournis par le texte. Le rôle de l'instructeur consiste à inculquer une méthode de traitement des données. Le décodage du sens de base peut se faire à travers un réseau de relations paradigmatiques, ce qui suppose un apport, par l'enseignant, de données organisées en systèmes contrastifs (hiérarchies, cycles, matrices, etc.), regroupements qui d'ailleurs seraient les mêmes en L2 qu'en L1 (Erdmenger, 1985, p.160).

1.3.1.1.2 *Le décodage à partir du contexte interne*

Le décodage du sens de base peut se faire aussi par l'analyse du contexte interne c'est-à-dire de la grammaire du mot.

Le contexte interne est constitué de tous les indices morphologiques fournis par le mot lui-même.

Les préfixes, les suffixes et les flexions grammaticales révèlent une information syntaxique et morphémique très utile généralisable pour l'identification d'un grand nombre de mots. Très tôt, l'instructeur doit donc présenter les principaux affixes et flexions porteurs de sens et montrer que, généralement, le sens d'un mot résulte de la somme des sens de chaque partie qui le compose. Il y a quelque danger à cette généralisation. Tel que souligné par Laufer (1989, p. 12), certains mots semblent composés de plusieurs unités signifiantes qui, en réalité, ne sont

pas des morphèmes (ex: "outline", "discourse"). Ces cas de «transparence trompeuse» sont heureusement rares par rapport à ceux de transparence réelle.

L'analyse du mot en morphèmes qui implique une segmentation en plusieurs unités de sens constitue une stratégie de décodage à laquelle l'apprenant adulte peut être entraîné très rapidement. L'efficacité de cette analyse dépend évidemment de la familiarité de l'apprenant avec les différentes unités morphémiques. Les unités permettant la composition (préfixes) et la dérivation (suffixes) sont en nombre restreint et ne présentent que peu de difficulté d'apprentissage pour l'étudiant anglophone de français L2 puisque, provenant en majorité du latin et du grec, elles sont similaires dans les deux langues (cf. tableau des préfixes et suffixes français en annexe II). L'identification de ces parties devrait permettre à l'apprenant de deviner la nature et le sens d'un mot à partir d'une racine connue. Le tableau des affixes ainsi qu'un tableau présentant les flexions verbales les plus utilisées en français constituent deux des outils de base devant, à notre avis, être mis entre les mains de l'apprenant dès le début de son apprentissage.

Utile pour le décodage du sens, la connaissance de la grammaire des mots et en particulier des règles de dérivation lexicale peut aussi permettre de prédire l'existence de familles de mots et de changer la catégorie grammaticale d'un mot (exemple: agression, agressif, agresser) à partir de l'un ou l'autre mot de cette famille.

1.3.1.2 *La «présentation» du sens par l'enseignant*

D'un point de vue pédagogique, la structuration du vocabulaire en champs sémantiques, champs associatifs, combinaisons syntagmatiques, etc., trouve sa justification dans la nécessité de faire survivre l'information en mémoire. Outre le cadre de référence dans lequel se place l'enseignant, la présentation des mots peut se faire suivant diverses méthodes que Van Els et col. (*ibid.* p.251) regroupent en trois approches principales:

3065

1) une présentation non verbale: le sens ou le concept associé au mot de L2 est illustré par un objet concret, une image, un mime ou un jeu de rôle;
2) une présentation verbale faisant exclusivement usage de L2: définition, description, synonymie, antonymie, etc.;
3) une présentation verbale faisant usage de L1.

Nous avons déjà évoqué les limites de la première forme de présentation. La deuxième forme de présentation, en évitant scrupuleusement l'utilisation de L1 nous paraît discutable pour le décodage du sens des mots. Trop souvent, paraphrases, périphrases, définitions et toute autre façon alambiquée de conduire l'apprenant au sens ne font que contourner l'objectif au lieu d'aller directement au but (Lado et col. 1967).

La principale objection souvent soulevée contre l'utilisation de L1 pour la sémantisation des mots de L2 est le risque que les apprenants présument qu'il y a toujours correspondance un à un entre les mots de L1 et les mots de L2. Cette objection ne nous semble pas justifiée, d'abord parce que les concepts sous-jacents à deux mots correspondants de L1 et de L2 sont rarement très divergents et surtout parce que les associations interlinguales pour décoder le sens des mots, au fur et à mesure de leur occurrence, sont pratique courante et quasi instinctive chez tous les individus. Dans le cadre d'une pédagogie du vocabulaire, un recours à la traduction et une analyse contrastive des formes et des significations seraient donc tout à fait justifiés puisqu'ils renforceraient un processus naturel et quasi instinctif.

On sait que le lexique d'une langue est fait d'une vaste quantité (liste ouverte) de mots contenant une charge sémantique entière ou **mots lexicaux** (ce sont les noms, verbes, adjectifs et adverbes) mais aussi d'un nombre restreint (liste fermée) de **mots grammaticaux** (aussi appelés mots-fonction ou mots-outils) qui sont d'une importance primordiale puisqu'ils servent à établir la cohésion interne et la cohérence du discours (ce sont les déterminants, prépositions, auxiliaires, etc.). Ces mots sont difficiles à identifier mais faciles à apprendre puisqu'ils sont peu nombreux, de très

haute fréquence et, généralement, monosémiques. Rappelons qu'au niveau du lexique (dans les dictionnaires), les mots-outils représentent 0,5% de l'inventaire tandis qu'au niveau du vocabulaire (dans le discours), ils recouvrent 50% des énoncés (Genouvrier & Peytard, 1970, p.200).

Donc tout programme instructionnel visant à développer le vocabulaire et la compréhension des relations, à l'intérieur d'un texte, entre les différentes unités telles que mots, syntagmes, phrases, etc., devrait présenter, dès le premier stade de l'apprentissage, une liste des mots grammaticaux les plus fréquents, accompagnés de leur équivalent en L1 (cf. annexe II). Cette liste non exhaustive, qui peut être complétée par l'apprenant au fur et à mesure de son cheminement, constitue, avec les listes des affixes et des flexions verbales (annexe II) un des outils de base auquel les apprenants se réfèrent, au besoin, et dont ils deviennent progressivement indépendants.

En ce qui concerne les mots lexicaux, un entraînement à la récognition des ressemblances morphologiques du lexique de L2 et de L1, quand ces deux langues sont apparentées, reviendrait à «légaliser» et à systématiser les transferts d'une langue à l'autre et à accélérer le processus d'accès au sens (Eichler, 1972; Hammer, 1979; Banta, 1981; Morrissey, 1981; Browne, 1982).

De l'hypothèse, généralement admise, que le lexique mental d'un individu en L2 correspond à son lexique mental en L1 (Carter, 1987, p.4) découlent deux conséquences essentielles pour la suite de notre argumentation. La première, que nous avons déjà soulignée, c'est que l'apprenant manifeste toujours des velléités de transfert de son acquis (L1) vers ce qu'il cherche à apprendre (L2). Cette tendance naturelle, souvent vue comme une source d'interférence néfaste, a été peu valorisée et peu exploitée en pédagogie. La deuxième conséquence de la présence latente du lexique de L1 derrière le mécanisme d'apprentissage du lexique de L2, c'est que ce lexique de L1 constitue un potentiel considérable qui permet à l'apprenant de reconnaître en L2 un grand nombre de mots (ceux présentant des similitudes avec des mots de L1) sans les avoir

jamais vus. Pour un individu anglophone étudiant le français ou pour un francophone étudiant l'anglais, ce vocabulaire potentiel s'élève à plus de 23000 mots (ou congénères). C'est ce que nous apprennent les travaux de Hammer (1978,1979,1989) ainsi que les études de LeBlanc et Séguin (à paraître) que nous décrirons plus loin en détail.

Si le sens des congénères est normalement «transparent», il n'en est pas de même pour les mots non apparentés. Il revient alors à l'enseignant de susciter le recours au contexte situationnel et linguistique ainsi que le recours à l'information morphologique du contexte interne. Si aucune de ces stratégies ne peut donner lieu à la découverte du sens, l'enseignant peut avoir à donner le sens du mot (par traduction, définition, etc.). Dans le cas de mots dérivés (par suffixation) ou composés (avec préfixes ou racines), seul le sens du morphème principal devrait être fourni afin de laisser à l'apprenant la tâche d'additionner le sens des différents morphèmes composant le mot.

1.3.2 *Place pour une intervention pédagogique au niveau de la rétention*

L'apprentissage du vocabulaire, plus que celui des éléments grammaticaux ou phonologiques, sollicite l'exercice de la mémoire (Meara, 1980, Rivers, 1981, Carr, 1985, Spolsky, 1989). C'est peut-être sur cet aspect-là de l'acquisition qu'il y a eu le plus de recherches empiriques. Ces recherches nous apprennent, par exemple, qu'il est plus facile de se souvenir d'un mot de la langue étrangère quand il ressemble à un mot de la langue d'origine (Underwood et Schulz, 1960, cités par Desrochers et Begg, 1987), que les substantifs sont plus faciles à apprendre que les verbes et les adjectifs (Atkinson, 1975), que le sens est mieux mémorisé quand il peut être représenté visuellement (Paivio, 1978), quand il correspond à un signifié agréable, etc. Les tentatives d'intervention pédagogique pour favoriser la rétention à long terme des mots appris sont aussi très nombreuses allant de la répétition aux regroupements par aires sémantiques, en passant par la récitation de listes par coeur et par

des techniques mnémotechniques des plus discutables telles que, par exemple, la méthode "key word" (Atkinson et Raugh, 1975; Pressley et Levin, 1978 -cités par Desrochers et Begg; Singer, 1977). Cette méthode, qui consiste à associer des mots de L2 à des mots anglais phonétiquement ressemblants, permettrait aux apprenants de retenir à long terme beaucoup plus de mots que par répétitions successives.

Les psycholinguistes et les didacticiens sont unanimes pour dire que les mots s'organisent dans la mémoire en fonction de liens sémantiques logiques et que leur rétention est supérieure quand ils sont enseignés en rapport avec le réseau de leurs interrelations (Nilsen, 1976, Galisson, 1983, Crow et col., 1985).

C'est donc en aidant l'apprenant à découvrir le sens des mots en relation avec leurs intersignes que l'enseignant de L2 peut et doit jouer un rôle. Ces intersignes se situent dans deux systèmes organisés: 1) le système paradigmatique, syntagmatique et dérivationnel, 2) le système des champs sémantiques.

L'exploitation de ces systèmes semble constituer une mnémotechnique valable. Elle peut consister à relier les mots aux champs sémantiques auxquels ils appartiennent, à identifier les différents sens couverts par de mêmes mots dans des contextes différents (cas de polysémie), à identifier les diverses parties du mot et leur fonction grammaticale et, au niveau du texte, à relier les mots et les macro facteurs de signification (schèmes et intérêts de l'apprenant, structure et message du texte). L'enseignant qui dirige ou anime de telles activités en salle de classe obtient de meilleurs résultats que celui qui produit des définitions de dictionnaires (Grellet, 1981, p.128; Nuttall, 1982, p.64f). Crow et Quigley (1985) mettent en évidence l'avantage d'une approche par champs sémantiques par rapport à une approche traditionnelle (présentation des mots en liste alphabétique, avec leurs définitions) pour favoriser l'apprentissage d'un vocabulaire réceptif. Au cours de leurs expériences, les sujets, soumis à une approche par champs sémantiques, ont acquis un contrôle

réceptif sur deux fois plus de mots que les sujets ayant subi une approche traditionnelle, tout en manifestant une rétention à long terme aussi bonne (p.509).

Cohen & Aphek (1980), croyant aussi au rôle mnémonique des associations de mots, entraînent leurs étudiants à générer leurs propres associations d'idées pour chaque mot nouveau de L2. Cette création, par chaque individu, de liens qui ne correspondent pas nécessairement à des rapports logiques, fait partie des six principes et mnémotechniques répertoriés par Joyce et col. (1986, p.94-104): Awareness, Association, Link System, Ridiculous Association, Substitute Word System, Key Word.

Si la rétention des mots et de leur signification peut être favorisée par l'accomplissement d'opérations guidées de structuration-construction et de manipulations diverses, elle reste l'apanage de l'individu qui est le seul, ultimement, à pouvoir s'imposer une discipline de persévérance et de constance:

> Pour apprivoiser les mots, il faut entretenir avec eux une longue convivialité, les pratiquer quotidiennement et considérer leur commerce comme une hygiène mentale indispensable (Galisson, 1981, p.47).

La motivation est évidemment déterminante dans le succès de l'apprentissage. Elle est le véritable moteur de tout effort d'apprentissage et de mémorisation. L'apprenant responsable sélectionne les éléments à retenir en fonction de l'importance qu'ils ont pour lui. Pour que tout apport langagier soit assimilé et entreposé dans la mémoire à long terme, il doit être compris et il doit être significatif. Galisson (1981,1983) préconise un plan d'auto-apprentissage qui prend en compte les caractéristiques d'emploi des mots en situation conjointement avec leurs caractéristiques d'emploi en contexte. Grâce à une méthode rigoureuse et systématique, l'apprenant est amené à enregistrer et à classer les mots avec leur mode d'emploi, se constituant ainsi un dictionnaire personnalisé divulguant beaucoup plus de données sur le fonctionnement des mots que n'importe quelle grammaire ou dictionnaire existants. Ce travail d'auto-construction de l'information est un stimulateur mental (*ibid.*

1981, p.46) qui contribue à la survie en mémoire des mots et de leur mode d'emploi et qui pousse graduellement l'acquis le long du continuum compréhension-production, préparant l'apprenant à faire de son vocabulaire réceptif un vocabulaire actif. Cette «transformation» suit, au niveau de l'acquisition, le parcours décrit par Anderson (1982), allant d'une **étape cognitive** (entreposage conscient en mémoire des connaissances nouvelles), à une **étape associative** (applicabilité de ces connaissances à diverses opérations) pour aboutir à une **étape d'autonomie** (automatisation des opérations).

Il semble que la mémoire exerce une sélection sur les éléments d'information à conserver. Cette sélection se fait en partie en fonction des intentions de l'individu mais aussi en fonction de la significativité de l'intrant et des réseaux conceptuels préexistant dans la mémoire ou «schèmes» (R.C. Anderson, 1984).

Au niveau de l'intervention pédagogique impliquée par la théorie psycholinguistique des schèmes, LeBlanc, Duquette & Compain (1990) préconisent une **approche globale** doublée d'une **approche analytique**. L'une «permet à l'apprenant de faire ses propres expériences communicatives» (p.22) en donnant priorité à la transmission des messages. L'autre conduit l'apprenant à appliquer une technique d'objectivation (Germain & LeBlanc, 1982) où il examine de façon critique ses propres stratégies d'apprentissage. Le but ultime de l'apprentissage, soutenu par la pédagogie, consiste donc à remodeler constamment, par des apports langagiers et culturels nouveaux, ces structures abstraites (organisées bien qu'en continuelle mouvance) que sont les schèmes entreposés dans la mémoire profonde de chaque apprenant.

1.3.3 *Place pour une intervention pédagogique au niveau des stratégies d'apprentissage*

Les stratégies d'apprentissage sont des ensembles d'opérations ou de comportements utilisés par l'apprenant pour comprendre, entreposer et extraire l'information. Les recherches les plus importantes ayant donné lieu à l'identification de ces stratégies sont

celles de Bialystok (1979), de Chamot et col. (1987, 1989) et de O'Malley et col. (1985). Se basant sur les techniques utilisées par l'apprenant efficace pour accomplir des tâches productives aussi bien que réceptives, les travaux de O'Malley et col. ont résulté en l'établissement d'une typologie de 26 stratégies réparties en trois grandes catégories. Revues et raffinées par Chamot et Kupper (1989), elles sont reprises en français par LeBlanc et col. (1990, p.15) qui en font la synthèse suivante:

> **Les stratégies métacognitives** qui impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, sur sa planification et sur son évaluation. Elles comprennent les structurants cognitifs, l'attention dirigée, l'attention sélective, l'autogestion, la planification fonctionnelle, l'autocorrection, la production différée et l'auto-évaluation.
>
> **Les stratégies cognitives** qui impliquent une interaction avec le matériel, c'est-à-dire l'application d'une technique spécifique à une tâche d'apprentissage. Elles comprennent la répétition, le ressourcement, la traduction, le regroupement, la prise de notes, la déduction, la substitution, la recombinaison, l'imagerie, la représentation auditive, le mot-clé, la contextualisation, l'élaboration, le transfert, l'inférence et le résumé sommaire.
>
> **Les stratégies socio-affectives** qui impliquent une interaction avec une autre personne pour aider à l'apprentissage. Elles comprennent la coopération et les questions de clarification.

Il ressort également, d'un grand nombre de recherches en L1 et en L2, que ces stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement formel, l'apprenant moyen ne fonctionnant de lui-même qu'avec un nombre restreint de techniques et ne choisissant pas toujours les plus appropriées d'entre elles pour une tâche donnée (Chamot & Kupper, 1989, p.13). Cet enseignement spécifique, cependant, ne doit pas avoir lieu isolément mais en conjonction et en harmonie avec le programme instructionnel prévu (Chamot, Uhl & O'Malley, 1987, p.244 ; Wenden, 1987, p.109).

Les rapports entre les stratégies sous-tendant des **comportements observables**, les objets d'apprentissage et les activités

intellectuelles suscitées sont clairement établis par Dalgalian et col. (1981), adaptant la taxinomie pluridisciplinaire de D'Hainaut à la didactique des langues.

Les objets d'apprentissage sur lesquels nous basons notre étude appartiennent à trois des cinq catégories cognitives déterminées par Dalgalian et col.: **éléments**, **classes** et **relations**. Le tableau I.1 présente ces objets et produits possibles de l'apprentissage en langue. Nous limitant à l'aspect écrit du vocabulaire réceptif destiné aux apprenants débutants, les notions de phonèmes et de schémas intonatifs figurant dans ce tableau sont inappropriées, de même que les catégories 4 et 5 qui se réfèrent plutôt à des niveaux plus avancés et à des activités langagières de production.

TABLEAU I.1

Objets et produits possibles de l'apprentissage en langue

(Dalgalian et col., p.67)

Catégories d'objets et produits d'après D'Hainaut	**Objets et produits linguistiques et sociolinguistiques**
1. Éléments:	mots grammaticaux isolés, morphèmes isolés, éléments lexicaux isolés, chaines parlées ou groupes de mots indifférenciés. (le son isolé ne peut pas être classé ici: c'est une réalité psychomotrice; dès qu'il devient réalité cognitive, le son devient phonème, c'est-à-dire une classe au sens de D'Hainaut: classe conceptuelle).
2. Classes:	phonèmes, schémas intonatifs, catégories grammaticales, paradigmes grammaticaux, paradigmes lexicaux, syntagmes nominaux, syntagmes verbaux.
3. Relations:	accords grammaticaux; champs sémantiques; relations grammaticales et relations lexico-sémantiques au sein d'un syntagme, d'une proposition ou d'une phrase complexe; relations de sens entre réplique d'un dialogue, entre parties d'un discours; relations sociolinguistiques entre formulations et registres de langue d'une part et rôles, statuts et attitudes des interlocuteurs, thèmes de références et cadres situationnels d'autre part; toutes relations susceptibles d'être décodées par le recours à une ou plusieurs règles, formulées ou induites (les systèmes de connotations entrent dans cette catégorie).
4. Opérations et opérateurs:	toutes transformations morpho-syntaxiques et sémantiques, susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage de règles; toute adaptation d'un discours à une situation donnée.
5. Structures:	tout modèle morpho-syntaxique pouvant donner lieu à des réalisations de phrases diverses; tout canevas discursif pour un récit, un article, une dissertation, etc.

Aux objets linguistiques ainsi spécifiés, correspondent des «activités intellectuelles» et des «comportements» spécifiques qu'il faut déterminer pour qu'une action pédagogique adéquate puisse les stimuler et les déclencher. Adaptant ici encore la taxinomie de D'Hainaut au domaine linguistique, Dalgalian propose une typologie cohérente de l'apprentissage des langues qui met en évidence l'interdépendance de ces trois composantes.

Le tableau I.2 présente, en rapport avec les types d'objets visés et les activités mentales mises en oeuvre, les comportements parmi lesquels figurent ceux sur lesquels portera notre intervention pédagogique. Ces derniers coïncident approximativement avec les **stratégies cognitives** énumérées par O'Malley et col. (*ibid.* p.33-34).

TABLEAU I.2
Rapports entre «activités intellectuelles», «objets» et «comportements»
d'après Dalgalian (p.70-73)

ACTIVITÉS INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	
➤ CONCEPTUALISATION: ***Définitions:*** a) *C'est la capacité de reconnaître l'appartenance d'un élément à une classe*, c'est-à-dire de reconnaître les caractéristiques communes à une classe ou l'absence de ces caractéristiques	Classes	**Reconnaître** **Nommer**	– une catégorie grammaticale – un syntagme verbal ou nominal
		Reconnaître **Nommer** **Discriminer**	– les éléments d'un paradigme lexical ou grammatical (par rapport à ceux qui n'ont pas leur place dans ce paradigme)
	Classes	**Classer** **Attribuer**	– un mot ou – un syntagme DANS / À ➤ une catégorie grammaticale ➤ un paradigme
		Choisir **Sélectionner** **Discriminer** **entre**	– plusieurs mots ou – plusieurs syntagmes ceux qui entrent dans: ➤ une catégorie grammaticale donnée ➤ un paradigme donné

TABLEAU I.2 (suite)

ACTIVITÉS INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	
b) *C'est la capacité de reconnaître une relation-type* (déjà rencontrée en langue maternelle ou en langue étrangère), c'est-à-dire de reconnaître l'application ou la non-application d'une règle ou d'un principe	**Relations**	**Reconnaître** **Nommer** **Définir** **Donner des exemples de** **Choisir parmi d'autres**	– un accord, une relation grammaticale – une relation lexicale ou sémantique au sein d'un syntagme, d'une phrase, d'un dialogue ou discours – les éléments d'un champ sémantique
		Attribuer	– un mot ou un syntagme à un champ sémantique
		Refuser	– un accord – une relation ne correspondant pas à une règle, une définition ou à des exemples donnés
		Choisir **Sélectionner** **Discriminer entre**	– plusieurs mots – plusieurs syntagmes (ceux qui entrent dans un champ sémantique donné)
	Relations	**Reconnaître**	la relation entre: – une intention énonciative – le public ou l'auditoire visés – l'expression linguistique ➤ à partir de coupures de journaux ➤ à partir d'images ➤ à partir d'une grille sociolinguistique
c) *C'est la capacité de reconnaître la conformité d'une construction* à une structure morpho-syntaxique donnée, ou la conformité d'un discours à un schéma discursif donné	**Structures**	**Identifier** **Nommer** **Donner des exemples de**	– un modèle morpho-syntaxique – un schéma discursif
		Classer **Choisir** **Sélectionner** **Discriminer**	– entre plusieurs constructions celles qui correspondent à un modèle morpho-syntaxique – entre plusieurs discours celui qui correspond à un schéma discursif
➤ APPLICATION DE PRINCIPES – PRODUCTION CONVERGENTE:			

TABLEAU I.2 (suite)

ACTIVITÉS INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES	
Définitions:			
a) C'est une activité de production après un apprentissage spécifique sur cette classe d'objets	**Classes, Relations dans une classe**	**Substituer Comparer**	– un mot ou un syntagme à un autre de la même catégorie grammaticale ou dans un même paradigme – un mot ou un syntagme à un autre dans un champ sémantique
	Classes, Relations dans une classe	**Développer**	– un paradigme – une table de substitution – un syntagme sans en changer la valeur formelle dans la phrase – une grille sémique
b) C'est une activité de production après un apprentissage spécifique de l'opération à effectuer et du type de situation qui permettent de l'effectuer	**Relations entre classes, opérations**	**Établir une relation de forme ou de sens entre /** **Produire en situation similaire à une situation déjà vue**	– une ou plusieurs phrases ou énoncés en appliquant ➤ une règle ➤ une transformation ➤ un modèle morpho-syntaxique
➤ MOBILISATION – PRODUCTION DIVERGENTE			
Définitions:			
C'est une activité de production sans apprentissage sur cette classe d'objets. (Il s'agit de combiner des apprentissages antérieurs réalisés sur d'autres objets)	**Classes, relations entre classes**	**Combiner Imaginer**	– des mots composés – des hybrides lexicaux – des néologismes – des définitions de mots inventés
		Combiner Imaginer en réponse à un problème connu	– des combinaisons lexicales ou sémantiques adaptées et originales

Si apparemment nous ne recourons, dans la conception de notre matériel didactique, qu'à des stratégies de type cognitif c'est que les autres grandes catégories (intitulées «métacognitives» et «socio-affectives» par O'Malley et col.) jouent un rôle difficilement visible et évaluable dans chacune des opérations ponctuelles

effectuées par l'apprenant. Les unes impliquent une réflexion par l'apprenant sur le processus d'apprentissage, sur sa planification et son évaluation, les autres constituent le recours par l'apprenant à d'autres personnes pour clarifier, vérifier, rassurer, encourager, etc. Si elles ne sont pas formulées en termes d'objectifs opérationnels elles n'en sont pas moins indissociables de l'activité cognitive.

1.3.4 *Sélection du vocabulaire réceptif minimal*

Aux premiers stades de l'apprentissage, le vocabulaire réceptif de l'apprenant est surtout constitué des mots de L2 reconnaissables à cause de leur similarité avec des mots de L1 (congénères). L'apprenant doit être sensibilisé à l'existence de ce corpus de L1 (générateur de L2) qui constitue un premier bagage non négligeable.

Outre cette source considérable de vocabulaire, y a-t-il lieu de privilégier certains mots par rapport à d'autres et d'établir un ordre de priorité dans la présentation du nouveau vocabulaire?

La réponse la plus commode qui ait été donnée à cette question dans le passé et qui a rendu de grands services aux auteurs de manuels est celle offerte par les listes de fréquence. Ainsi, chez les Français, le **français élémentaire** (les 1374 mots les plus fréquents dans la langue parlée) (Gougenheim et col., 1956) puis **le français fondamental** (3000 mots de la langue écrite) rassemblés par Gougenheim dans un dictionnaire (1958) ont constitué une source fiable de vocabulaire utile autour duquel les auteurs de manuels construisaient leurs textes.

Les listes de fréquence n'ont plus la faveur des didacticiens. L'une d'elle, pourtant, est à notre avis un outil de base indispensable pour un développement rapide des aptitudes réceptives. Il s'agit d'un répertoire, établi par nous-même, des 200 mots grammaticaux français les plus fréquents (classés par ordre alphabétique et accompagnés de leur contrepartie anglaise) dont nous avons déjà souligné l'importance (p. 21).

Nous pensons que le recours à des listes n'est pas inconciliable avec le recours au document authentique comme objet d'étude, corollaire de toute pédagogie de la communication, car ces listes peuvent être indicatives et non limitatives.

Jusqu'à présent, les listes connues en matière de vocabulaire ont toujours été établies selon les critères de fréquence et d'utilité (*Français Fondamental*, listes de Savard et Richards, 1970, etc.). Celles que nous nous proposons d'exploiter ont une toute autre justification (bien qu'elles n'excluent pas les indices d'utilité) puisqu'elles sont basées sur les similarités lexicales entre l'anglais et le français contemporain. Ces listes, que nous examinerons plus loin en détail, doivent leur existence même à la conviction de leurs auteurs que la récognition des ressemblances entre L1 et L2 est un élément facilitateur pour l'élargissement du vocabulaire en L2. Cette hypothèse, que nous tenterons de vérifier, n'implique pas que l'exploitation des ressemblances entre les deux langues soit le seul moyen d'étendre le vocabulaire. Il y a place, dans le cadre de l'enseignement de la communication, pour un **vocabulaire aléatoire** (celui qui survient au hasard des textes) et pour un **vocabulaire planifié** (repéré dans les textes à des fins pédagogiques déterminées). Par contre, elle implique que certaines des connaissances préalables (inhérentes à L1) soient mises en action pour le développement de L2, ce qui donne lieu à la récognition. Ce transfert des connaissances d'une langue à l'autre, qui s'opère en fonction de différents facteurs, est souvent vu, en didactique des langues, comme une activité néfaste, porteuse d'erreurs nombreuses.

1B. Une ressource inexploitée: les similarités lexicales entre la langue cible et la langue d'origine

1.4 *Les congénères interlinguaux*

Dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire et des aptitudes réceptives (écoute mais surtout lecture), les congénères interlinguaux ont un rôle fondamental à jouer. Ils exercent en effet

une double action sur le développement du vocabulaire: 1) les congénères, quand ils sont reconnus comme tels (à l'aide de règles de correspondance L1-L2), sont un apport direct en L2 de mots qui viennent grossir le volume de vocabulaire réceptif de l'apprenant, 2) ils constituent les premières clés de décodage du sens et d'accès à la compréhension, à la lecture en particulier qui constitue une source abondante de vocabulaire nouveau (Krashen, 1989).

Un minimum d'éléments linguistiques doivent, selon nous, être fournis à l'apprenant pour que les congénères soient opératoires: 1) l'ensemble des principales règles permettant de générer la contrepartie française des congénères anglais; 2) une liste de référence comportant les principaux mots grammaticaux, et 3) deux tableaux d'unités génératrices du mot (principaux affixes et flexions verbales porteurs de sens). Tous ces éléments simples forment, avec la masse des congénères, un **tout synergique** dont l'aboutissement (l'accroissement du vocabulaire) est bien supérieur à la somme des parties constituantes.

Les congénères interlinguaux sont donc, selon nous, un point de départ valable pour tout programme de développement du vocabulaire en L2. Choisis comme objets d'apprentissage, ils sont aussi des catalyseurs qui déclenchent une activité mentale suivie de comportements et d'opérations observables.

Le recours aux congénères s'inscrit dans le cadre des stratégies d'apprentissage. Ces stratégies, nous l'avons vu, ne sont pas innées, surtout en L2. Il est donc indispensable de les développer chez l'apprenant. À notre connaissance, aucune méthodologie existante à l'heure actuelle dans les programmes institutionnels ne s'appuie sur cet atout majeur que représente la parenté entre l'anglais et le français. Trop longtemps, cette parenté a été vue comme une source d'écueils. Trop longtemps on a volontairement ignoré les similarités entre les langues et on a donné trop d'importance à leurs différences (Roulet, 1980, p.8). Ce fait s'explique, en partie, parce qu'on a rarement établi, au niveau pédagogique, la distinction entre vocabulaire de production et vocabulaire de récognition. Le vocabulaire de récognition d'un individu est beau-

coup plus étendu que son vocabulaire de production et ses besoins d'un vocabulaire de récognition sont aussi beaucoup plus étendus: un vocabulaire actif de 2000 mots serait suffisant pour permettre à un locuteur de s'exprimer en toute circonstance alors que plusieurs dizaines de milliers de mots sont soumis à sa compréhension (West, 1953, Lado, 1957).

1.5 *Le transfert L1 – L2*

Le fait même d'une compétence linguistique préalable en L1 permet de supposer que l'étude d'une langue étrangère ou seconde ne pose pas les mêmes problèmes que l'étude de la langue maternelle. L'individu, en abordant l'étude d'une matière nouvelle, ne fait pas table rase de ses connaissances antérieures. Les psychologues McGeoch & Irion (cités par Browne, 1982 p.9) confirment cette évidence en ces termes:

> every instance of learning is a function of the already existent learned organization of the subject; that is, all learning is influenced by transfer.

C'est en s'appuyant sur cette hypothèse fondamentale que les recherches contrastives ont été entreprises, dans le but, le plus souvent, de prédire, de décrire et d'expliquer certaines des erreurs (d'ordre syntaxique et phonétique surtout) commises en L2 par les apprenants (Weinrich, 1953; Haugen, 1953; Lado, 1957). D'autres objectifs, traditionnellement attribués à l'analyse contrastive, n'ont jamais suscité beaucoup d'intérêt, à savoir la collecte de données sur les différences et les similarités entre les langues et la conversion de ces données descriptives en matériel pédagogique.

Pour étudier le phénomène du transfert en L2, il convient de bien différencier, encore une fois, entre le niveau de la compréhension et celui de la production, ce que font rarement les auteurs, et de bien admettre que l'interférence de L1 en L2 ne soit qu'un des effets provisoires du transfert, parmi d'autres plus positifs.

Du point de vue de la matière transférable (concepts, stratégies, formes), le transfert de l'acquis préalable peut, en effet,

être un apport positif en L2. Il doit, en conséquence, être considéré comme une stratégie d'apprentissage, parmi d'autres, dont l'étudiant doit apprendre à faire usage consciemment.

1.5.1 *Transfert au niveau des schèmes*

L'influence des connaissances antérieures sur les nouvelles connaissances est largement démontrée par la théorie psycholinguistique des schèmes initiée par Bartlett (1932), reprise pour des recherches sur L1 par Dooling & Lachman (1971), Bransford & Johnson (1972), Haviland & Clark (1974), Steffensen & col. (1979) et pour des recherches sur L2, par Omaggio (1979), Johnson (1981), etc. Les nouveaux apports langagiers sont associés aux concepts à la fois linguistiques et non linguistiques pré-acquis pour construire une signification.

Pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant veille, soit à exposer l'apprenant à des concepts de L2 faisant partie de son cadre de référence pré-établi (principalement au niveau élémentaire), soit à expliciter comment certains concepts linguistiques de L2 diffèrent de concepts de L1, guidant ainsi la restructuration du cadre de référence initial.

1.5.2 *Transfert au niveau des stratégies*

L'inférence, stratégie d'induction du sens à partir des connaissances établies, joue un rôle important dans tout apprentissage signifiant (Bransford, 1979, p.154). Or, les procédés d'inférence utilisés par les individus en L1 étant, le plus souvent, automatisés (subconscients) ne sont pas activés au moment de l'exécution d'une même tâche en L2. L'étude de Carrell (1983) rapporte, par exemple, que les étudiants de niveau élémentaire ne sont pas enclins à transférer leurs stratégies de lecture de L1 à L2. Les étudiants plus avancés, par contre, recourent davantage aux indices contextuels et situationnels et à leur propre connaissance du sujet traité.

Dès le début de l'apprentissage en L2, les apprenants doivent donc être amenés à découvrir, par rétrospection et objectivation,

leurs propres stratégies (construction d'associations, inférences des significations, organisation des informations nouvelles dans leurs propres systèmes cognitifs), à les développer et à les rendre plus efficaces. Les «comportements» présentés dans le tableau I.2 (p.31-32) peuvent être sollicités par l'enseignant par l'assignation de tâches spécifiques.

1.5.3 *Transfert au niveau des formes linguistiques*

Les transferts formels ne sont généralement vus par les chercheurs qu'au niveau de la production langagière (et non de la compréhension). Ils peuvent être considérés comme néfastes (interférences) ou comme nécessaires, à un stade peu avancé de l'apprentissage pour créer une langue transitoire (interlangue). Il convient donc de distinguer entre les transferts proprement dits (de structures, de mots, de règles) et les emprunts (Corder, 1973), ces derniers étant une stratégie de secours destinée à pallier les lacunes ressenties en L2 mais ne sont pas le résultat d'un apprentissage et n'affectent pas la grammaire de l'apprenant (Adjémian, 1983, p.255).

Tous les éléments, cependant, n'ont pas la même transférabilité. L'apprenant transfère en L2 l'ordre des mots dans les séquences courantes (non marquées) de L1, y insère les morphèmes indépendants (exemple: «le») et les mots (exemple: «professeur») correspondant aux mots et morphèmes indépendants de L1. En revanche, les morphèmes liés (ou dépendants) tels que «-ed → -é» sont rarement transférés (Weinreich, 1953; Krashen, 1977); il est donc justifié de tenter une action pédagogique qui stimule ce type de transfert formel dans la mesure où L1 et L2 ont en commun un certain nombre de traits morphologiques comparables (affixations, par exemple).

Les résultats d'études empiriques rapportées par Dulay, Burt & Krashen (1982), montrent que l'influence de L1 ne s'exerce pas sur l'apprentissage de L2 et qu'il se produit, par conséquent, peu d'interférences dans le domaine de la morphosyntaxe. Non seulement on remarque que relativement peu d'erreurs observées chez les apprenants de L2 peuvent être attribuées à leur connaissance de L1 mais aussi que bon nombre de ces erreurs

auraient été évitées si les apprenants avaient suivi les mêmes règles que celles de leur langue maternelle (p. 104). Les apprenants ne semblent donc pas prédisposés à mêler les deux systèmes linguistiques en présence et il s'ensuit qu'une intervention pédagogique s'impose si l'on veut délibérément provoquer un transfert positif.

1.5.4 *Les conditions du transfert*

Kellerman (1984) explorant la notion de stratégie de transfert, établit que deux importantes contraintes interactives peuvent conditionner le transfert ou la résistance au transfert et que tous les éléments de L1 ne sont pas équitablement transférables en L2. La première constitue ce qu'il nomme la «psychotopologie». C'est la perception par l'apprenant d'une **distance entre L1 et L2** qui entraîne un certain nombre d'attentes. Si l'apprenant a le sentiment de proximité entre L1 et L2, il se risquera plus à transférer des éléments de l'une à l'autre (et commettra plus d'interférences) que s'il perçoit L2 comme une langue exotique. La deuxième contrainte, celle-là d'ordre linguistique, définie par Kellerman, est la conviction que tels éléments de L1 sont typiques de cette langue qui rend ces éléments d'autant moins transférables qu'ils sont plus marqués. Dans les cas de polysémie, plus le sens du mot dans le contexte considéré est éloigné du sens de base de ce mot, plus improbable sera son transfert.

Le recours à l'acquis préalable et le succès de l'apprentissage de L2 sont aussi largement déterminés par la volonté qu'a l'étudiant d'apprendre. De nombreux facteurs, constituant ce que Dulay et Burt nomment le **filtre socio-affectif** (1978, p.71) peuvent entraver le transfert. Il s'agit de la personnalité de l'apprenant, de son effort de concentration, du besoin qu'il ressent d'acquérir une L2, du statut qu'il octroie à cette L2.

1.5.5 *Implications pédagogiques*

Les postulats de la théorie cognitive de l'apprentissage ainsi que les résultats de recherches empiriques viennent confirmer la

validité de certains principes pédagogiques qui, sans attendre la théorie, se sont bien implantés dans les pratiques courantes de l'enseignement.

L'analyse des erreurs d'interprétation ou d'expression (en interlangue), qui permet au professeur de découvrir et de corriger des stratégies d'inférence inadéquates, présuppose que l'enseignant a une bonne connaissance de l'acquis linguistique et référentiel des apprenants (leur L1). L'enseignant peut ainsi faciliter l'apprentissage de L2 en réactivant l'acquis pertinent et en le sensibilisant au degré de parenté entre les deux langues. Pour ce faire, il doit être en mesure de lui fournir les données comparatives disponibles et de lui signaler explicitement les similitudes entre les deux langues.

La langue maternelle servant de matrice conceptuelle pour l'apprentissage des langues ultérieures, il est évident que le programme instructionnel en L2 ne doit pas dépasser les stades du développement cognitif de l'apprenant. Cette réserve n'a pas lieu d'être chez les apprenants adultes pour qui l'acquis conceptuel en L1 devrait être optimal. La programmation, cependant, doit tenir compte du degré de complexité des concepts linguistiques représentés par les structures grammaticales. Afin de consolider l'ancrage des nouveaux concepts, ceux-ci doivent être vus et retracés dans diverses situations authentiques (ou réalistes) de communication.

Pallier les effets du filtre socio-affectif n'est pas toujours dans les possibilités de l'enseignant même le plus complaisant et le plus compréhensif. Il lui incombe, cependant, une certaine responsabilité quant aux attitudes des apprenants vis-à-vis de la L2. En suscitant des occasions de communication réelle (ou simulée) avec des locuteurs de la L2, en sélectionnant un apport langagier non seulement significatif et intéressant pour les apprenants mais aussi valorisateur de la langue cible et de la culture inhérente, il peut tenter de stimuler la motivation.

1.6 *Les congénères de l'anglais et du français*

De par leur origine commune et de par l'histoire de leur évolution dans des pays sans cesse en contact aux niveaux politique, culturel, scientifique et littéraire, l'anglais et le français se partagent

un vocabulaire considérable dont une partie a gardé des ressemblances plus ou moins évidentes. Ce vocabulaire commun ne cesse d'ailleurs de s'accroître en raison des mots nouvellement créés (désignant de nouveaux concepts sociaux, technologiques ou autres) qui entrent sous une même forme dans les dictionnaires de tous les pays.

Plusieurs compilations des mots communs à l'anglais et au français ont été faites depuis le dictionnaire de Bonnaffé (1920) intitulé *Dictionnaire étymologique et historique des anglicismes*. Mackenzie identifiait, en 1939, 4500 anglicismes présents dans la langue française et 6000 gallicismes dans la langue anglaise. Il soulignait, par ailleurs, l'influence considérable du français dans le langage des sciences. Plus près de nous, le *English-French Cognate Dictionary* de Hammer et Monod (1976) fait état de 10993 paires de mots présentant une forme graphique et une signification identiques ou similaires dans les deux langues. Enfin, le corpus de LeBlanc et Séguin (à paraître) se distingue par son ampleur (23160 paires de mots) et par la diversité de ses classifications.

Ces diverses compilations, toutes faites à partir de dictionnaires usuels, n'ont à notre connaissance donné lieu à aucune application pédagogique étendue, à l'exception des modules de Hammer (1978,1979) créés dans un but d'expérimentation. Pourtant, à une époque où le but visé est la compétence de communication, mettre à la disposition de l'apprenant, dès les premiers moments de son apprentissage, cette énorme étendue de vocabulaire revient à lui ouvrir une voie rapide vers l'accès à la compréhension. L'anglais et le français, ces deux langues apparentées, utilisées conjointement au Canada, traduisent souvent des concepts semblables dans les deux communautés coexistantes (malgré des divergences culturelles évidentes et un découpage du réel distinct). Dans la plupart des cas, l'apprenant adulte aura acquis en L1 les concepts couverts par les congénères anglais-français; mais il peut ne pas reconnaître les congénères, comme l'ont montré Jordens et Kellerman (1983), sa perception des différences entre L1 et L2 pouvant inhiber sa perception des similitudes. Une sensibilisation à l'existence des nombreux congénères anglais-français et un enseignement systématique des règles de correspondance entre les

deux langues devrait hautement stimuler la motivation de l'apprenant débutant et faciliter l'acquisition rapide d'un vocabulaire élargi et d'une compréhension minimale de la lecture en L2. Le sens des congénères de L1 se confondra d'abord avec le sens de leurs correspondants en L2, mais il se différenciera progressivement, au fur et à mesure que l'étude de L2 se poursuivra.

1.6.1 *Terminologie*

Selon la terminologie adoptée par LeBlanc et Séguin, des mots comme «table», «question», «message», etc., qui, malgré un signifiant sonore différent, ont un signifiant graphique identique en anglais et en français et qui partagent **au moins une signification**, sont désignés comme des **homographes**. Les autres mots, qui se présentent dans les deux langues avec des variations graphiques généralisables en termes de règles et qui restent reconnaissables à leur lecture en langue seconde, sont des **parographes** (exemples: verb / verbe, university / université). Les homographes interlinguaux diffèrent donc des homographes intralinguaux (exemple: un livre / une livre) en ce qu'ils ont une valeur sémantique commune (action / action). Le vocable «parographe», créé par Séguin (Leblanc et Séguin, 1987) par analogie avec «homographe» et «paronyme» correspond, au niveau interlingual, à la même réalité que le paronyme intralingual (conjecture / conjoncture), à cela près qu'il ne concerne que les signifiants graphiques et qu'il suppose une valeur sémantique commune.

Homographes et parographes constituent l'ensemble des mots communs ou «mots amis» ou «mots sosies». Si ces appellations évoquent une forme graphique identique ou semblable, les termes «congénères» ou «mots apparentés» reflètent clairement le lien étymologique d'où provient généralement une certaine valeur sémantique commune. Lorsqu'entre deux mots ce lien étymologique, parfois lointain, n'est plus reconnaissable par la plupart des locuteurs des deux langues (choose / choisir) ces mots ne sont pas considérés comme des congénères pas plus que les mots d'origine commune et de forme similaire n'ayant gardé aucun sens en commun (attendre / attend). Ces derniers mots auxquels s'ajoutent

ceux qui ne partagent rien d'autre qu'une apparence graphique identique ou semblable (pain / pain) sont désignés par l'expression évocatrice de «faux amis».

Abstraction faite des termes scientifiques et techniques (télévision / television, ophtalmology / ophtalmologie), la plupart des congénères ont quelque peu divergé sous l'influence du système conceptuel et de la culture qui sous-tendent chacune des deux langues et ne recouvrent plus exactement le même champ sémantique. Cela implique que ces mots ne sont que partiellement «amis» et qu'ils sont aussi, en conséquence, partiellement «faux amis».

La «reconnaissance» ou «récognition» est une aptitude individuelle qui peut se développer par un apprentissage approprié. En effet, dépendamment de leur expérience préalable en langue seconde, de leur connaissance de leur propre vocabulaire et d'un certain nombre d'autres facteurs (voir paragraphe 2.3.2), les individus ne sont pas tous aussi habiles à reconnaître les congénères. En outre, la récognition auditive semble beaucoup plus problématique que la récognition visuelle.

Dans la présente recherche, il sera question exclusivement de la récognition visuelle des parographes et homographes français par des anglophones (hors contexte et en contexte). Un entraînement à la récognition sera envisagé, en mettant en oeuvre les données des recherches de LeBlanc et Séguin.

1.6.2 *Les listes de LeBlanc et Séguin*

1.6.2.1 *Description et taxinomie*

Les travaux de LeBlanc et Séguin qui ont donné naissance aux listes des congénères de l'anglais et du français ont débuté en 1984 à l'Institut des langues secondes de l'université d'Ottawa, dans le but de produire un outil de référence élaboré fournissant des données fiables sur le sujet des congénères et susceptible de servir de base à une variété d'applications pédagogiques.

Les auteurs ont procédé au dépouillement informatisé de deux dictionnaires bilingues: le *Dictionnaire français-anglais/anglais-*

français Larousse, Collection Saturne (1981) et le *Collins-Robert Dictionnaire français-anglais/English-French Dictionary* (1978) et se sont basés sur leur propre jugement de la reconnaissabilité. Ce dépouillement a donné naissance à une liste de 23 160 paires de congénères dont 6 447 paires d'homographes et 16 713 paires de parographes. La liste ainsi constituée fait état des quatre types de renseignements suivants:

- la provenance de chaque entrée selon le code suivant: LR quand le mot existe à la fois dans le Larousse et dans le Collins-Robert, L s'il n'apparaît que dans le Larousse et R s'il n'apparaît que dans le Robert. Sur la totalité des congénères, 59,7% (13 821) sont présents dans les deux dictionnaires (LR), 33,8% (7 829) sont seulement dans le Larousse (L) et 6,5% (1 510) sont seulement dans le Robert (R);
- la fréquence de chaque entrée, dans le vocabulaire anglais d'après l'analyse de Kucera & Francis (1967) intitulée *Computational Analysis of Present-Day American English* et dans le vocabulaire français d'après les travaux du Bureau des langues de la fonction publique du Canada (1967) (non publiés);
- les «règles de correspondance» entre l'anglais et le français tel que dans les exemples suivants:

  -c → -que (public/publique)
  -s- → -ss- (resource/ressource)
  un- → on- (uncle/oncle)

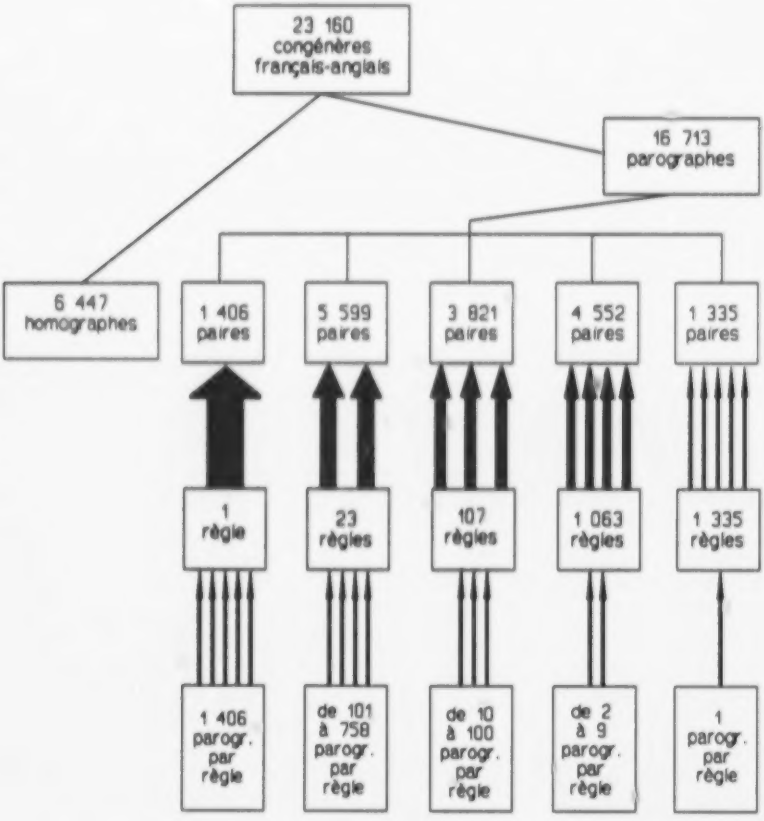
(lorsque les formes graphiques des deux éléments d'une paire de congénères coïncident exactement -homographes-, elles sont accompagnées de la mention «id»).

Les différentes règles ainsi répertoriées, décrivant les «transformations» ayant lieu entre parographes sont au nombre de 2 529. Parmi celles-ci, 1 335 ne s'appliquent chacune qu'à une seule paire de parographes et ne sont donc pas représentatives (une règle pour une paire; exemple: -y / -ire dans fry / frire). Par contre, à l'autre extrême, la règle la plus productive [-ᵉ / -e] (verb/verbe, rapid/rapide, etc.) s'applique 1 406 fois (une règle pour 1 406 paires).

– la fréquence de chaque règle de correspondance soit son indice de productivité, c'est-à-dire, en regard de chaque entrée, le nombre de paires de parographes obéissant à la même règle.

Le tableau I.3 résume les résultats des compilations de LeBlanc et Séguin.

TABLEAU I.3
Résultats des compilations de LeBlanc et Séguin



LeBlanc et Séguin, afin de faciliter l'accès de leurs données aux chercheurs ainsi qu'aux enseignants et aux étudiants intéressés, ont procédé à trois grandes classifications déterminées par l'ordre alphabétique usuel, l'ordre alphabétique inverse (classement par les finales) et l'ordre fréquentiel décroissant. Toutes les listes obtenues sont doubles puisque à chaque classement anglais-français correspond un classement français-anglais. Sont ainsi successivement inventoriés tous les congénères, les homographes, les parographes ainsi que les règles de correspondance entre les deux langues. Enfin, un dernier classement, faisant état des trois types de règles décrivant 82% des transformations interlinguales observées dans les parographes (les autres 18% étant des hapax, par définition inclassifiables), révèle que 75% de ces transformations ont lieu en position finale (-ic/-ique), 5% en position médiane (-n-/-nn-) et 2% en position initiale (un-/in-). Nous verrons ultérieurement que ce critère (place de la «distortion») peut affecter la reconnaissabilité des parographes et que les transformations situées en position médiane semblent moins «défigurer» la morphologie du mot que celles situées en position finale, lesquelles sont moins pertubatrices qu'en position initiale.

1.6.2.2 *Aspects critiques*

L'enquête ayant donné naissance au corpus de LeBlanc et Séguin s'est déroulée au niveau du lexique et ne livre aucun renseignement sur les formes réelles d'emploi des mots dans les textes. À l'instar des dictionnaires d'usage, les auteurs ont répertorié les mots sous leur forme neutre (verbes à l'infinitif, substantifs au singulier et adjectifs au masculin singulier). Ce mode conventionnel de regroupement des formes ou lemmatisation, indispensable en lexicographie, n'est pas d'une grande utilité quand il s'agit de décrire un corpus de textes. Si «obéir» est supposément reconnaissable par analogie avec "obey", est-il possible d'en déduire que «obéissaient, obéiront», etc., sont aussi des parographes de "obey" ? Dans la perspective d'une intégration des congénères à un enseignement du vocabulaire en contexte, la prise en compte des différentes formes du paradigme verbal s'impose.

Par ailleurs, LeBlanc et Séguin n'ont pas indiqué avec précision leurs critères d'inclusion (ou d'exclusion) des mots dans leurs listes. Soucieux de présenter un tableau le plus complet possible de tous les mots apparentés, ils se sont fiés à leur intuition quant à la reconnaissabilité des parographes et n'ont pas cherché à déterminer à partir de quel degré d'affinité graphique un mot français apparenté à l'anglais peut être considéré comme reconnaissable par des sujets anglophones (exemple de cas limite: choose/-choisir). Seules des données empiriques pourraient permettre de quantifier la reconnaissabilité. Browne (*ibid.*) énumère trois facteurs propres à la morphologie des mots et affectant la récognition visuelle: le degré de correspondance orthographique (nombre de lettres différentes entre l'anglais et le français; exemple de degré 0: style / style, exemple de degré 2: greek / grec), la localisation des différences graphiques à l'intérieur des mots (début, milieu, fin) et la longueur des mots (nombre de lettres). L'auteur, cependant, limite le champ de sa recherche en ne basant ses analyses que sur 32 éléments lexicaux (du type «champion», «jaloux», «pieux») et en optant pour une définition trop réductrice des congénères. Le critère de similarité morphologique qui, associé au critère de similarité sémantique, a présidé à la sélection des 32 congénères est défini en ces termes:

> *Similar in form* includes words which differ by no more than two spelling changes and which exhibit no more than one of a number of regular English-French correspondences (p.30).

Browne précise qu'elle considère la variation du suffixe -eux/-ous, dans la paire furieux/furious, comme un seul changement orthographique, de même que toutes les transformations régulières affectant les affixes. L'apprenant n'ayant pas nécessairement connaissance de ces transformations régulières, il nous paraît plus juste et aussi plus pratique, pour caractériser les parographes, de procéder à un comptage du nombre total de syllabes et du nombre de syllabes identiques.

La contribution de Browne à la question de la récognition des congénères sera exposée en détail au chapitre suivant. Il suffit, à ce stade, de noter que subsiste la nécessité de

caractériser les mots présumés congénères et de créer un outil qui permettrait de prédire les chances de récognition des congénères relevés dans les textes.

1C. Une pédagogie à développer: le vocabulaire réceptif (écrit) au niveau élémentaire

Si nous nous intéressons, dans la présente étude, à la compréhension de l'écrit et à la lecture c'est parce que nous voyons la lecture comme un des aboutissements logiques d'un programme de développement du vocabulaire. Le texte écrit est le point de départ de l'intervention pédagogique que nous proposons, non seulement parce que cela est conforme aux principes de l'approche communicative et au courant tracé par la didactique moderne qui donne la préséance à l'apprentissage des habiletés réceptives (voir ci-dessous), mais aussi pour les deux raisons pragmatiques suivantes:

1) Le texte écrit est la source des congénères sur lesquels portent les exercices de systématisation et d'expansion du vocabulaire et le prétexte nécessaire pour motiver la mise en action des stratégies d'apprentissage appropriées.
2) Dans une tentative d'évaluer l'effet de la récognition des congénères sur la compréhension de l'écrit, la lecture est utilisée, parmi d'autres épreuves, comme élément plausible de corrélation (cf. 3.2: sous-test 8 du TARCE et tests ILS1 et ILS2).

1.7 *Priorités des habiletés réceptives au niveau élémentaire*

La préséance des habiletés réceptives sur les habiletés productives dans la didactique des langues provient sans doute de précurseurs tels que Asher (1969, 1972), Winitz & Reeds (1973), Postovsky (1974), Nord (1980), etc., (d'abord intéressés par l'écoute et le développement de L1) mais elle découle surtout des théories de la psychologie cognitiviste sur le rôle des schèmes,

sur le traitement de l'information par l'apprenant et sur le fonctionnement de sa mémoire (McLaughlin, Rossman & McLeod, 1983; Nagle & Sanders, 1986).

Deux hypothèses fondamentales sous-tendent cette option qui consiste à privilégier la compréhension pendant les premiers stades de l'apprentissage: 1) l'apprentissage commence par une phase d'intériorisation où l'apprenant concentre ses efforts sur le décodage du sens de l'apport langagier qu'il reçoit et pendant laquelle il n'est pas prêt à s'exprimer et 2) les connaissances réceptives développées débouchent spontanément, après un certain temps, sur une compétence de production.

L'approche pédagogique basée sur les habiletés réceptives de lecture et d'écoute se distingue des approches axées sur la production par ses visées et par ses moyens:

1) elle subordonne le niveau linguistique au niveau conceptuel de la langue;
2) elle pousse les apprenants à introspecter leurs stratégies d'apprentissage, à les développer, à les transférer et à en acquérir de nouvelles; (pour une typologie des stratégies et pour un guide d'application en salle de classe, voir Chamot, Kupper et col., 1989);
3) elle confronte l'apprenant avec un apport langagier bien supérieur, en quantité et en qualité, au langage qu'il est lui-même capable de produire;
4) elle supprime en grande partie l'appréhension des apprenants adultes de devoir s'exprimer avec des moyens qu'ils savent inadéquats.

La compréhension est la résultante de plusieurs processus dont l'action combinée conduit à l'élucidation partielle ou totale du rapport forme/signification des intrants inconnus de l'apprenant. Ces processus, opérant de haut en bas ou de bas en haut, sont déclenchés par le contexte et les systèmes déjà intériorisés (connaissance linguistique préalable et connaissance du monde), ou par des signaux provoquant l'anticipation de l'information (Faerch & Kasper, 1986).

Parmi ces signaux se trouve le mot. Élément central de la signification, il permet un décryptage de bas en haut lorsqu'il est connu, éclairant le contexte et servant de base aux premières inférences. Il est objet d'inférence, à partir de tous les indices référenciels disponibles, lorsqu'il est inconnu et, à l'issue de ce procesus de haut en bas, est intériorisé avec son entourage signifiant dans les schèmes préexistants.

1.8 *Interaction entre compétence lexicale et compréhension de l'écrit*

Quand les auteurs considèrent cette question c'est, dans la plupart des cas, pour s'interroger sur l'avantage d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire par rapport à un apprentissage indirect par la lecture. Il s'agit, en fait, d'une question «circulaire» où la cause et l'effet peuvent se confondre, à savoir: est-ce la lecture qui développe la compétence lexicale ou la compétence lexicale qui développe l'aptitude à comprendre les écrits ? Nous croyons qu'il y a un effet mutuel (proactif et rétroactif) d'amplification des deux compétences l'une sur l'autre tout au long de la vie de l'individu mais que la nécessité d'une compétence lexicale minimale est cruciale en début d'apprentissage.

Selon des expériences menées en L1 et rapportées par Wysocki & Jenkins (1987), seule une faible proportion des mots appris par les enfants peut être attribuée à un **enseignement formel** du vocabulaire. En effet, entre 6 et 12 ans, le volume de vocabulaire développé par un enfant est bien supérieur à tout ce que le meilleur des plans instructionnels peut lui présenter. Par ailleurs, la **lecture** semble aussi constituer un apport relativement faible bien que non négligeable (Nagy, Herman & Anderson, 1985). Une troisième hypothèse (pour expliquer le développement massif du vocabulaire en langue maternelle chez les enfants) avancée par Wysocki & Jenkins (*ibid.*) est celle de la **généralisation morphologique**. Si les apprenants savent utiliser l'information morphologique donnée par les constituants du mot (préfixe, racine, suffixe), ils sont en possession d'un outil synergique important, capable de

générer des mots nouveaux à partir du vocabulaire connu. Toutes les recherches citées suggèrent que la généralisation morphologique contribue à l'expansion du vocabulaire de façon limitée chez les enfants et les adolescents et de façon plus efficace chez les adultes. Il faut noter que le concept «connaître un mot» est problématique et que les résultats des recherches empiriques dépendent du degré de compréhension admis par le chercheur (sens partiel ou total) et des techniques d'évaluation employées (définition complète ou partielle, choix multiple de réponses, etc.).

Krashen (1987, 1989) propose radicalement d'abandonner tout enseignement du vocabulaire et de stimuler la passion des livres chez les apprenants aussi bien en L1 qu'en L2. Selon lui, la lecture, surtout si elle est faite pour le plaisir, non seulement aide au développement du vocabulaire mais en est la principale source d'acquisition. Smith (1982, p.163) soutient aussi que le lecteur adulte découvre le sens des mots inconnus à l'aide du contexte, beaucoup plus qu'à l'aide du dictionnaire. Cette position tend à contredire les thèses selon lesquelles il apparaît que les apprenants font peu d'usage du contexte (p.16 de ce chapitre). Cette apparente contradiction provient en fait des **différences d'interprétation des résultats** d'expériences. Pour les uns, seule une définition complète et précise du mot cible est considérée comme une bonne réponse, pour les autres, une réponse partiellement juste est acceptée. Quel que soit le degré de compréhension du sens des mots, Krashen maintient, à l'instar de Nagy et col., que l'apprentissage fortuit à partir du contexte contribue beaucoup plus à l'enrichissement du vocabulaire que l'enseignement direct au moyen d'exercices particuliers et que, même si la lecture était moins efficace, elle devrait être privilégiée, «une heure de lecture quotidienne [étant] certainement plus tolérable que trente minutes d'exercices!» (1987, p.236). Cette prise de position nous paraît défendable quand elle concerne l'apprentissage de la L1, à un moment où celle-ci est déjà très bien maîtrisée et où le vocabulaire nouveau est toujours imbriqué dans des structures syntaxiques familières et entouré d'éléments lexicaux connus.

En L2, la conjoncture est très différente. L'apprenant, surtout au début de son apprentissage, n'a qu'une faible connaissance du système linguistique de la langue cible. Une compétence lexicale minimale est indispensable pour donner accès à cette source intarissable qu'est la lecture. L'apprenant adulte en particulier, généralement pressé, n'est pas disposé à se fier à l'acquisition subconsciente et fortuite que la lecture est censée occasionner. Sans réfuter l'hypothèse de «l'apport langagier compréhensible» que Krashen soutient également pour l'acquisition de L2, nous croyons indispensable de répondre aux attentes des apprenants par l'adjonction d'un programme d'apprentissage conscient et délibéré d'un certain vocabulaire et de stratégies adéquates. La question de savoir si ce qui est appris est aussi acquis nous paraît superfétatoire car, en matière de mots comme de phrases, tout individu peut puiser dans sa propre expérience de nombreux exemples de connaissances acquises de façon permanente (ancrées en mémoire pour toujours, semble-t-il) qui proviennent d'apprentissages systématiques. Quant à la lecture, si elle peut, en certaines occasions, être librement choisie par l'apprenant (lecture-loisir), elle devrait aussi être vue comme un mode d'accès à la compréhension (dans un but informatif) et, dans ce cas, faire l'objet d'une pédagogie appropriée.

1.9 *Méthodologies d'accès à la compréhension de l'écrit en L2*

L'accès à la compréhension de la langue écrite reprend une certaine importance, nous l'avons dit, depuis les récentes découvertes de la psycholinguistique concernant les processus d'acquisition de la L2. Comme le suggère Dabene (1981), cette réhabilitation de l'écrit ne constitue pas pour autant un retour aux analyses de textes littéraires; elle correspond, au contraire, à une conception **communicative** des fonctions de l'écrit (p.216). En effet, les pratiques de lecture sont considérées comme des pratiques de communication qui résultent de la conjugaison de plusieurs savoirs et savoir-faire. À l'instar des chercheurs anglo-saxons et notamment de Smith (1971), Coste (1974, 1978) décrit le processus de lecture en le divisant en cinq types de connaissances et aptitudes qui décou-

lent, selon lui, d'une **maîtrise du système linguistique de L2**, d'une **maîtrise textuelle** qui permet de saisir l'organisation syntagmatique des énoncés, d'une **maîtrise référentielle** faisant usage de l'expérience et des connaissances préalables, d'une **maîtrise relationnelle** qui touche aux règles sociales présidant aux échanges interpersonnels et d'une **maîtrise situationnelle** relative «aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage» (1978, p.27).

La mise en oeuvre de ces différentes compétences peut se faire dans une direction sémasiologique (allant du signe vers le sens) ou dans une direction onomasiologique (du sens au signe). Le lecteur, souvent peu conscient de ses propres stratégies en L1, a besoin d'apprendre une démarche de lecture en L2 (laquelle peut contribuer à améliorer ses pratiques de lecture en L1). Dans le courant actuel, l'approche globale des textes favorise la démarche onomasiologique fondée sur la reconnaissance globale de tous les indices porteurs de sens. Ceux-ci sont aussi bien la nature du document, la typographie, la mise en page (indices iconiques) que des indices formels et thématiques tels que le titre, les congénères, les réponses aux questions-clés QUI, QUOI, QUAND, OÙ, les noms propres, etc. (Moirand, 1979, p.39).

La démarche proposée par Vigner (1979) pour l'apprentissage de la lecture en L2 (qui reflète celle décrite par Smith (*ibid.*) en langue maternelle) est un processus de construction du sens par remaniement constant des inférences:

> Lire, ce sera formuler une hypothèse de signification, redéfinie constamment tout au long de la lecture, l'accès au sens étant totalement réalisé lorsque l'hypothèse de recherche, par réaménagements successifs déterminés par l'apport de données nouvelles prélevées dans le texte, coïncide totalement avec le projet de l'auteur. (p.33)

La prospection de tous les repères non linguistiques et linguistiques implique un balayage du texte qui se différencie

radicalement de l'acte de lecture linéaire (mot après mot) et qui entraîne l'apprenant à ne pas s'arrêter à chacun des éléments de détail qu'il ne reconnaît pas. Afin de faciliter cette entrée dans le texte, l'enseignant doit plonger l'apprenant le plus tôt possible dans des écrits en L2 «correspondant à ses centres d'intérêt et à ses domaines de référence. Non pas pour analyser ou traduire mais pour **prospecter, découvrir, faire des hypothèses**» (Dabène, 1981, p.219). Cette démarche, ajoute Dabène,

> est d'autant plus utile, à nos yeux, que les deux langues en présence présentent des ressemblances formelles au niveau global des signifiants graphiques et morpho-syntaxiques et sont le véhicule de produits écrits s'inscrivant dans une aire culturelle voisine. (p.220)

Notre intervention pédagogique, décrite plus loin (cf. 2.7), exploitant justement les ressemblances lexicales graphiques existant entre l'anglais et le français, tiendra compte de ces propositions pédagogiques. Cependant, l'approche globale des textes écrits doit, à notre avis, se prolonger dans une analyse précise de certains éléments lexicaux, sélectionnés pour leur valeur sémantique déterminante dans un texte donné mais surtout pour leur **potentiel de générateurs de mots**. Ce dernier critère nous semble particulièrement important lorsqu'il s'agit de concevoir un plan d'intervention pédagogique destiné aux **premiers niveaux de l'apprentissage en L2.**

La plupart des études expérimentales et autres sur la pédagogie de la lecture en L2, aussi bien que les manuels publiés à cette fin, concernent le niveau intermédiaire ou avancé. Peu envisagent l'accès à la lecture de textes authentiques par des **apprenants adultes de niveau débutant** qui correspond, pourtant, à **deux types de besoins réels** dans la conjoncture actuelle: 1) il est, dans le cadre d'un enseignement de la compréhension, une **étape préparatoire** à l'apprentissage des habiletés de compréhension de l'oral et des habiletés de production; 2) il est un **but en soi** visé par des professionnels désireux de pouvoir déchiffrer le plus efficacement possible des textes écrits dans leur domaine de spécialité.

Faute de pouvoir suivre un modèle existant, nous avons élaboré notre propre méthodologie intégrant l'enseignement du code fondamental (en privilégiant l'enseignement du vocabulaire à partir des congénères) et l'enseignement d'un ensemble de stratégies basées sur la compréhension de l'écrit. Nous pensons, à l'instar de LeBlanc & col.(1990), qu'une approche analytique basée sur le mot et la morphologie est indispensable mais insuffisante même au début de l'apprentissage. Elle doit être précédée d'une approche globale onomasiologique telle que définie plus haut qui, cependant, doit privilégier, à ce niveau-là, l'étude du système linguistique dont une maîtrise minimale est essentielle à l'épanouissement des autres formes de compétence. La pédagogie doit donc porter sur la syntaxe aussi bien que sur le vocabulaire et la morphologie. Elle doit, en outre, contribuer à **créer des attendus** chez l'apprenant, qui sont générés par ce qu'il sait de l'organisation syntagmatique aussi bien que de la valeur sémantique des formes en présence. Les exercices que nous suggérons ont pour but d'amener les apprenants à explorer les deux dimensions (syntagmatique et sémantique) et à risquer des prédictions conciliables avec leur connaissance grammaticale et leur connaissance du monde activée par le repérage d'indices lexicaux. Les techniques de décodage dont nous faisons usage dans la section B de notre ensemble pédagogique (annexe I) sont destinées à promouvoir l'anticipation du sens au niveau de la phrase et du texte (association d'une idée avec une phrase ou un paragraphe, sélection de propositions conciliables avec les arguments du texte, etc.). D'autres activités reliées à la récognition des catégories grammaticales et de leur fonction (section C) orientent l'apprenant dans son effort de découverte du sens des phrases. Enfin, nous suggérons la technique de closure (section D) (où les phrases ou les textes sont amputés d'un certain nombre de leurs mots remplacés par des «blancs») qui n'est pas seulement une technique d'évaluation très répandue, mais aussi un processus actif d'apprentissage valable pour développer les habiletés d'anticipation des mots au niveau de l'organisation syntagmatique et de la détection du sens (Jongsma, 1980; Van Parreren & col., 1981; Rye, 1982; Chapman, 1983).

La problématique exposée tout au long de ce chapitre comporte de multiples facettes. Elle repose d'abord sur une incertitude ancestrale et quasi philosophique concernant le véritable sens de l'enseignement par rapport à l'acquisition des connaissances et concernant le concept même de «connaissance» mesurable. Elle repose aussi sur une conjoncture nouvelle faite d'options idéologiques inhérentes au monde de l'éducation, d'attentes et de préférences de la part des apprenants et de contraintes locales diverses. Elle repose enfin sur l'investigation d'un principe pédagogique précis, à savoir l'enseignement d'un vocabulaire écrit minimal de départ (composé en grande partie des congénères interlinguaux) comme source d'expansion du vocabulaire réceptif chez les apprenants anglophones adultes, de niveau collégial ou universitaire.

Chapitre II

Objectifs: vers l'intégration des congénères dans une pédagogie du vocabulaire

2A. Objet de la recherche

Si un certain nombre de chercheurs ont souligné les similarités graphiques et sémantiques entre les lexiques des différentes langues (anglais/français: Bonnaffé, 1920, Koessler et col., 1946, Steward, 1947, Chirol, 1973, Hammer et col., 1976, Pons-Ridler, 1981, Browne, 1982; anglais/espagnol: Lobo, 1966, Eichler, 1972; anglais/allemand: Hammer et col., 1957, Banta, 1981), peu ont suggéré une intégration, dans le vocabulaire à acquérir, des mots communs à la langue source et à la langue cible, quelles qu'elles soient. En raison de la prédominance de l'anglais comme langue véhiculaire dans le monde entier, les comparaisons interlexicales qui nous sont les plus accessibles sont celles qui sont faites entre une variété de langues (L1) et l'anglais. De la bibliographie citée par Hammer (1979, pp. 115-120), il ressort clairement que ces analyses sont restées, le plus souvent, au stade de l'observation et du relevé et qu'elles présentent les ressemblances interlexicales comme des écueils plutôt que comme des avantages pour l'apprenant. Parmi les partisans résolus d'une approche cognitive à l'apprentissage du vocabulaire, seuls quelques chercheurs et pédagogues ont envisagé ces ressemblances comme des éléments facilitateurs. En 1955, R. Lado, se distinguant en cela des autres behavioristes, soulignait le parallèle entre le degré de ressemblance et de différence entre les lexiques (de L1 et de L2) et la facilité ou difficulté d'acquisition du vocabulaire:

> We simply cannot ignore the native language of the student as a factor of primary importance in vocabulary, just as we cannot ignore it in pronunciation and grammatical structure... Similarity and difference to the native language in form, meaning and distribution will result in ease or difficulty in acquiring the vocabulary of a foreign language (p.31-32).

À la même époque, à l'Université du Michigan (English Language Institute), l'enseignement du vocabulaire par les congénères se pratiquait, surtout au niveau élémentaire, sous la direction de Fries, mais cette technique a dû être abandonnée en raison de la diversité des origines des étudiants (Lobo, 1966, p.8). Au Canada, ce problème de l'hétérogénéité des langues d'origine pourrait se poser aussi mais la clientèle anglophone désireuse d'apprendre le français est suffisamment nombreuse pour justifier une exploitation extensive des similitudes entre les deux langues officielles du pays. De plus, l'étendue des données sur les congénères anglais/français dont nous disposons, grâce à LeBlanc et Séguin, constitue une base assez solide pour ancrer une telle exploitation.

Les recherches antérieures relatives à l'emploi des congénères dans l'apprentissage/enseignement du vocabulaire sont axées essentiellement sur deux questions: celle de l'utilité des congénères et celle de la récognition. Bien que les auteurs aient toujours envisagé ces questions dans le but d'appliquer leurs connaissances à une pédagogie du vocabulaire, aucun à notre connaissance, à l'exception de Hammer (1979), n'a développé ni même esquissé de plan instructionnel destiné à sensibiliser les apprenants à l'existence des ressemblances entre les langues et à intégrer un entrainement à la récognition. L'intégration des congénères dans un programme d'enseignement systématique du vocabulaire à l'intention d'apprenants de niveau débutant et faux-débutant est donc une entreprise originale. L'application de ce programme en salle de classe (par l'entremise d'un ensemble de sept leçons) est le moyen par lequel nous avons choisi d'examiner la contribution des congénères dans le développement du vocabulaire réceptif, ce qui constitue l'objectif principal de cette recherche.

L'apprentissage de stratégies d'élucidation du sens des mots (à partir des textes et à partir des composantes sub-lexicales) constitue un ensemble d'objectifs intermédiaires. Ces stratégies, enseignées et mises en pratique au cours du traitement pédagogique, ont pour but de permettre aux apprenants:

- d'activer leurs connaissances préalables et de les relier avec les éléments directement reconnaissables dans les textes;
- de repérer les congénères et autres mots familiers et d'inférer le sens des éléments contextuels les entourant;
- d'interpréter les principaux traits morpho-syntaxiques porteurs de sens (désinences verbales, marques de genre, de forme, etc.);
- de formuler les plus productives des règles de correspondance interlinguale à partir des congénères présents dans les textes; – de reconnaître les catégories grammaticales auxquelles appartiennent les mots lexicaux (noms, verbes, adjectifs, adverbes) et d'identifier leur fonction dans les phrases;
- d'identifier les mots grammaticaux (prépositions, pronoms, déterminants, conjonctions) et les rapports qu'ils établissent entre les propositions, les phrases, etc.

Afin de consolider les prémisses de notre étude, nous allons d'abord tenter de mettre en évidence l'utilité des congénères et d'envisager les limites de leur utilité. Dans un deuxième temps, nous ferons une description du matériel pédagogique que nous avons soumis à l'expérimentation.

2B. L'utilité des congénères dans l'apprentissage des langues apparentées

2.1 *Point de vue psychologique*

D'un point de vue psychologique, il semble bien qu'une «conscientisation ou sensibilisation langagière contribue à dédramatiser l'expérience de l'apprentissage d'une nouvelle langue et à motiver les élèves» (Hawkins, 1984, cité par Duda, *ibid.* p.82).

L'étude des congénères fait partie de cette conscientisation. En faisant découvrir la «transparence» de L2, elle accroit la motiva-

tion des apprenants, elle atténue le sentiment de distance qui peut conditionner le transfert interlingual (Jordens & col., 1981) et elle facilite la compréhension et la rétention des éléments de la L2.

Enfin, les congénères, de même que les autres traits semblables en L1 et en L2 et que toute autre structure déjà en place dans l'esprit de l'apprenant, stimulent le rappel de schèmes familiers et, par conséquent, jouent un rôle dans l'élaboration de la compréhension qui, nous l'avons vu (section 1.7), serait l'étape préalable à toute forme d'apprentissage. Pour aboutir à la compréhension, l'apprenant met en oeuvre toutes ses ressources qui relèvent, selon Bialystok (1978), de trois types de connaissance: la connaissance explicite, la connaissance implicite et «l'autre» connaissance constituée de schèmes ou structures préalables de l'apprenant (connaissance du monde, linguistique et extra-linguistique, qui comprend la maîtrise de L1, l'information sur la culture propre à L2 et les indices non verbaux concernant la situation langagière). Le traitement appliqué à l'information nouvelle par l'apprenant peut être ou contrôlé et s'effectuer dans la mémoire à court terme ou automatisé et avoir lieu dans la mémoire à long terme (McLaughlin & col., 1983). Ce n'est que lorsque l'individu est parfaitement bilingue que le niveau automatisé est totalement atteint. À notre sens, par contre, l'information transmise par les congénères se traite au niveau automatisé très tôt dans l'apprentissage et accélère l'ensemble du processus de compréhension.

2.2 *Point de vue linguistique*

Les expériences de Hammer (voir section 2.5.2.3) tendent à montrer que l'étude des congénères, adjointe à tout autre enseignement du vocabulaire de L2, est un moyen, une fois les problèmes de récognition résolus, d'accélérer l'acquisition du vocabulaire réceptif et d'améliorer la compréhension de l'écrit. C'est cette hypothèse, relative à des sujets de niveau intermédiaire et avancé, que nous tenterons de vérifier, à notre tour, mais cette fois parmi des étudiants d'université, aux premiers stades de leur apprentissage du français L2.

Comme le souligne Morrissey (1981), l'utilité des congénères en L2 est fonction de la connaissance que l'étudiant possède du vocabulaire de L1 (p. 67). Ainsi, l'étudiant qui sait que le mot anglais "front", lorsqu'il se réfère à un oiseau, a le même sens que "forehead" ou que le mot anglais "buckle" était utilisé autrefois dans le sens de "curl" (dans l'expression "a wig out of buckle" par exemple), a des chances de mieux interpréter les mots français «front» et «boucle» que son collègue qui l'ignore.

Cette remarque selon laquelle un congénère n'est utile en L2 que dans la mesure où il est connu en L1 pourrait être vue comme une limite à l'utilité des congénères. Elle éclaire au contraire un autre aspect de l'utilité des congénères, celui de l'enrichissement de la connaissance de L1 par l'apprentissage de L2 (Hammer et Monod, 1976, p.6). La compréhension du sens des affixes et racines d'origine grecque ou latine qui se retrouvent dans de nombreux congénères facilite l'accès au sens des mots de L2 (Burke, 1986; Laufer, 1989) mais contribue également à accroître ou à consolider la connaissance du vocabulaire de L1.

Selon Morrissey (*ibid.*), les congénères sont des indices à partir desquels se construisent des hypothèses qui mènent éventuellement à la découverte du sens. Considérant les congénères en tant qu'outils d'interprétation et de décodage, l'auteur avance les propositions suivantes (p. 67):

1) **Les congénères en L1 peuvent souvent servir à la traduction de leurs contreparties en L2.**

Examinant la traduction anglaise d'un extrait de *L'éducation sentimentale* de Flaubert, l'auteur constate, en effet, que près de la moitié des congénères qu'il a relevés dans le texte français se traduisent ou peuvent se traduire par leur contrepartie anglaise. Un tel degré de convergence lexicale entre les deux langues ne peut pas être ignoré des apprenants ni passé sous silence par les enseignants.

2) **Même lorsque les congénères en L1 ne conviennent pas pour la traduction de leur contrepartie en L2, ils restent des indices de décodage valables.**

En effet, si un mot commun aux deux langues peut revêtir différentes acceptions dans chacune des deux langues, il retient généralement suffisamment de traits sémantiques communs pour que le sens du mot en L1 puisse éclairer le sens du mot en L2.

> For example, for various reasons and to varying degrees, the English words **regard**, **overt**, **particular**, **denote**, and **master** are all inappropriate as translations of the French cognates as they are used in the Flaubert passage, but, odd as phrases like "overt nostrils" and "seemed to denote a master" might sound in English, the meaning seems quite clear -or at least as clear as it is in French. (...) In fact, the very awkwardness of the English words as translations has the advantage of impressing upon the student the principle that translation is quite a different skill from understanding or decoding. (p.67)

2.3 *Point de vue pédagogique*

Dans le cadre d'un enseignement des aptitudes réceptives d'écoute et de lecture, on présume que l'apprentissage commence par une phase d'intériorisation où l'apprenant concentre ses efforts sur le décodage du sens de l'apport langagier qu'il reçoit. Pendant cette période de réceptivité, l'intervention pédagogique a deux fonctions: 1) elle fournit à l'apprenant un contenu linguistique minimal et 2) elle aide l'apprenant à mettre en place un processus de découverte du sens. L'enseignement systématique des similarités lexicales anglais-français remplit ces deux fonctions. Les congénères font à la fois partie d'un contenu minimal (fait de repères lexicaux et grammaticaux suffisants pour rendre l'apport langagier compréhensible) et d'un processus de découverte du sens (fait d'un ensemble de stratégies cognitives s'exerçant au niveau du mot aussi bien qu'au niveau du discours).

2.4 *Limites à l'utilité des congénères*

On ne peut pas ne pas se préoccuper de certaines difficultés pouvant mettre en cause l'utilité des congénères. La principale de ces difficultés, souvent soulevée par les détracteurs d'une approche

intégrant les congénères, provient de la langue elle-même qui contient des congénères partiellement ou totalement trompeurs que l'on appelle, depuis la première édition de l'ouvrage de Koessler (1928), des «faux amis». Par ailleurs, les congénères ne peuvent être utiles que dans la mesure où ils sont reconnus comme tels. La récognition est une habileté qui ne s'exerce, comme nous le verrons au paragraphe 2.4.2, que si des facteurs à la fois linguistiques et psycholinguistiques sont favorables. Enfin, nous discuterons des risques inhérents au «réflexe» de récognition qu'un enseignement des congénères ne manquera vraisemblablement pas de provoquer.

Ces problèmes doivent être vus, cependant, dans la perspective de l'habileté langagière que l'on cherche à développer car ils ne se posent pas avec la même acuité suivant que l'on considère les habiletés d'expression ou de compréhension. C'est invariablement à la traduction que pensent les auteurs qui attirent l'attention sur les «pièges redoutables» des ressemblances formelles (Van Roey et col., 1988). La présente recherche se situe dans une toute autre perspective puisqu'elle tente d'appuyer sur les congénères un apprentissage de base du vocabulaire et de la compréhension.

2.4.1 *Faux amis et congénères partiels*

2.4.1.1 *Définitions*

Tel qu'indiqué plus haut (section 1.6.1), il peut exister plusieurs degrés d'affinité morphologique et sémantique entre deux congénères interlinguaux. Suite à des glissements progressifs du sens, à l'acquisition de nouvelles acceptions, à des changements de registre, certains mots apparentés ne coïncident plus exactement d'une langue à l'autre. S'ils recouvrent un certain champ sémantique commun mais se différencient par au moins un de leurs sens, on les appelle des **congénères partiels** (exemple: l'anglais "proper" / le français «propre»). Les **faux amis** sont les mots de forme graphique semblable et de même catégorie grammaticale qui n'ont aucun de leurs sens en commun. Parmi ceux-là, certains ont une origine commune dont ils ont totalement divergé au cours des siècles (lecture / lecture), d'autres n'ont aucun lien étymologique et ne

présentent qu'une ressemblance graphique accidentelle (l'anglais «pain»/le français «pain» -faux homographes-, l'anglais "bless"/le français «blesser» -faux-parographes).

Il existe enfin des mots que l'on pourrait rapprocher à cause de leur ressemblance mais qui n'appartiennent pas aux mêmes classes grammaticales (exemples: le verbe anglais «pour» et la préposition française «pour»). Ces derniers ne sont généralement pas inclus dans les listes ou dictionnaires de faux amis. Les paires de mots dont les termes n'appartiennent pas à la même classe grammaticale présentent peu de risque d'interférence car, comme le fait remarquer Debyser (1971, p.53), «les effets au niveau du message sont trop perturbateurs pour ne pas être rapidement corrigés». Même à un niveau tout à fait élémentaire et grâce à une certaine universalité de l'ordre des mots (Greenberg, 1966, p.110), l'étudiant est capable de déterminer les catégories grammaticales (cf. section 4.1.1.3). Ainsi, «chat» dans un contexte anglais (=bavarder) encourt peu de risques d'être rapproché de l'animal familier nommé «chat» en français. Les paires de mots de ce type ne créent de confusion que s'ils sont vus isolément. En contexte, ils occasionnent rarement un transfert négatif et risquent plus de conduire à une non-interprétation qu'à une fausse interprétation. Laufer (1989, p.13) note cependant que la tentation de reconnaître un mot «à transparence trompeuse» dans un texte étranger est si forte qu'elle peut amener le sujet à distordre le contexte pour en arriver à imposer à la phrase une structure qu'elle n'a pas. Cela prouverait, incidemment, que l'étudiant se fie davantage aux indices lexicaux qu'aux indices syntaxiques.

Le danger des faux amis ne doit pas être sous-estimé, surtout dans un cours de lecture où l'apprenant est encouragé à faire des inférences à partir des mots qui lui semblent familiers. Si dans la phrase «le gouvernement prétend qu'il s'occupe activement de la conservation de l'environnement», par exemple, le verbe «prétend» est compris par un anglophone dans le sens de "pretend" (=feindre), les conséquences peuvent être graves. Les faux amis existent et constituent des écueils majeurs pour le décrypteur. Il est essentiel de mettre l'apprenant en garde contre cette transparence interlin-

guale trompeuse de certains mots et, en le conscientisant aux risques d'interprétation erronée, lui présenter graduellement les plus fréquents d'entre eux. Les risques d'un rapprochement interlingual, cependant, pour être réels n'en sont pas moins minimes par rapport aux avantages. En effet, il n'existerait que 950 paires de faux amis (Seward, 1947) tandis que le nombre de paires de congénères répertoriés par Hammer et Monod (1976) s'élève à plus de 11000, et à plus de 23000 selon LeBlanc et Séguin (1987). Bien que le nombre avancé par Seward ne soit peut-être plus tout à fait exact aujourd'hui, en raison de l'influence des deux langues l'une sur l'autre, le nombre de faux amis peut être considéré comme très faible par rapport au nombre de «bons amis» et il ne justifie pas une méfiance irrémédiable vis-à-vis des congénères de la part des enseignants. Méfiance nourrie, au cours des temps, par les auteurs de dictionnaires qui, à l'intention des traducteurs, présentent souvent les similitudes entre les langues comme des sources d'erreurs graves, comme en témoignent les propos de Cazamian au sujet de la parenté entre l'anglais et le français, cités dans la préface de l'ouvrage de Koessler (1975):

> Familiarité engageante et trompeuse: jamais les pièges d'un idiome, malgré tout profondément étranger, ne nous sont plus redoutables que dans les moments où il se montre le cousin du nôtre (p.7).

Dans notre perspective pédagogique, où nous voulons mettre en valeur les similitudes de L1 et de L2, notre intention n'est pas d'écarter les faux amis et d'ignorer leur existence mais de les considérer comme des cas particuliers de congénères, à degré d'affinité sémantique 0. À ce titre, ils devraient, selon nous, avoir leur place dans les dictionnaires de congénères. Par une mise en page bien choisie, ils pourraient être très visibles et facilement identifiés. Une bonne présentation consisterait à faire coïncider, sur une même ligne et pour chaque paire de congénères, les sens communs au français et à l'anglais ; les sens non partagés (cas des congénères partiels) se démarquant nettement en coïncidant, dans l'autre langue, avec une ligne laissée en blanc. Tous les mots à degré d'affinité sémantique 0 seront tous ceux dont la liste des sens

français sera complètement décalée par rapport à la liste des sens anglais. La question de la présentation d'un dictionnaire est importante puisque la facilité et la rapidité de la consultation de l'ouvrage en dépendent.

Il faut remarquer que les congénères partiels sont aussi des faux amis partiels et que de nombreux faux amis répertoriés par les auteurs ne sont souvent que des faux amis partiels, comme le souligne Kirk-Greene (1968) qui semble avoir été le premier à produire, dans un même ouvrage, une liste de «mots amis» et une liste de «faux amis». Des deux parties de son livre, il dit ceci:

> The two sections complement each other, for in fact quite a number of FAUX-AMIS belong properly to the first section: that is, the word in question has two (or more) meanings. [..] Where both meanings are, in fact, fairly common, there is a cross-reference to the MOTS-AMIS section (p.7).

LeBlanc et Séguin, élargissant, pour établir leurs listes, la définition des congénères choisie par Hammer et Monod (voir section 2.5.2.1) ne se sont pas limités aux paires de mots ayant une affinité sémantique totale dans leur acception usuelle ; ils ont inclus des faux amis partiels c'est-à-dire des paires de mots d'extension sémantique différente en anglais et en français (absorb / absorber, par exemple, qui d'après les auteurs, revêt, outre les sens communs aux deux langues, trois sens exclusifs à l'anglais, à savoir, ceux de "assimilate", de "receive impact without recoil" et de "assume") (1987, p.14). Cette ligne de conduite explique d'ailleurs en partie la différence de volume de leur corpus respectif (voir section 2.5.2).

S'il était nécessaire d'exclure les faux amis de ces listes qui ne fournissent aucune donnée d'ordre sémantique, il serait, par contre, souhaitable de les intégrer dans un dictionnaire de congénères qui rende compte du continuum sur lequel se déplacent les congénères, allant de l'affinité sémantique 0 à l'analogie de tous les signifiés, en passant par les affinités partielles.

2.4.1.2 *Traitement pédagogique des faux amis*

Dans le cadre d'un enseignement des congénères, l'enseignant peut se demander quelle attitude adopter à l'égard des faux amis. En légitimant les inférences de sens en L2 à partir des homographes et des parographes, ne développe-t-il pas chez l'étudiant un réflexe qui va le conduire occasionnellement à prendre des faux amis pour des «mots amis» ? Faut-il essayer de prévenir les cas probables d'interférence lexicale par l'intermédiaire d'un traitement pédagogique particulier ou ne mettre en garde l'apprenant qu'au moment de l'occurrence de faux amis dans les textes?

À l'inverse de l'attitude traditionnelle qui proscrivait tout rapprochement entre L1 et L2 par crainte des transferts négatifs et qui stigmatisait en particulier les faux amis, nous voulons en premier lieu sensibiliser les apprenants à l'existence des congénères dès le début de l'apprentissage et mettre le problème des faux amis dans une juste perspective. Dans ce dernier but, les apprenants sont informés que, d'après les listes, le rapport faux amis/congénères est inférieur à 1/20 donc que le risque de confusion est relativement minime.

Les faux amis, au même titre que tout élément lexical nouveau, devraient être enseignés au fur et à mesure de leur occurrence dans les textes. Il peut être rentable d'analyser et d'expliquer la ressemblance graphique entre les deux parties d'une paire de faux amis: ressemblance fortuite ou ressemblance due à une étymologie commune suivie ultérieurement d'une divergence sémantique. Une série d'exercices mnémotechniques favorisera la rétention des mots et des sens différents entre les deux langues. Un certain nombre de dictionnaires de faux amis et de congénères partiels anglais/français existent mais ne répondent pas toujours aux besoins des apprenants. Les divers sytèmes de description sémantique choisis par les auteurs de cinq de ces dictionnaires (Hammer & Monod, Seward, Kirk-Green, Bouscaren & Davoust et Koessler) font l'objet d'une critique sévère mais fort pertinente de la part de Van Roey (1984, pp.293-295) qui soumet sa propre présentation à visée pédagogique sous forme de «parallexique» (p.296).

Outre le problème des faux amis, deux autres ensembles de facteurs dépendant à la fois de l'image graphique des mots et des individus influent sur l'habileté de récognition et peuvent constituer une limite à l'utilité des congénères.

2.4.2 *Reconnaissabilité et récognition des congénères*

L'hypothèse des chercheurs qui se sont intéressés aux congénères est que l'apprenant reconnaît dans la langue cible des mots appartenant à la langue source et qu'il les interprète en fonction du sens qui lui est familier. Cependant, seules des données empiriques peuvent déterminer si ce transfert a effectivement lieu. Les données dont nous disposons à ce sujet proviennent principalement des expériences de Browne (1982). Hammer (1979, p.84) rapporte aussi les conclusions de deux chercheurs des années trente. L'expérience de Limper (1932), destinée à évaluer le degré de récognition de mots empruntés à la langue française parmi une liste de mots anglais, a amené la conclusion que la récognition des congénères ne doit pas être considérée comme une évidence, pas plus que la compréhension de leur signification. West, en 1934, explique que récognition et compréhension des congénères dépendent du contexte, de l'âge des sujets, de l'étendue de leur vocabulaire en langue maternelle et de la pratique préalable des congénères.

Selon Browne, la récognition visuelle et auditive est conditionnée par quatre catégories de facteurs: 1) les facteurs reliés à l'apprenant, 2) les facteurs spécifiques aux mots, 3) le contexte ou l'absence de contexte autour des mots et 4) le mode de présentation des congénères. Concernant les deux derniers types de facteurs, Browne conclut, suite à ses expériences, que les congénères sont plus faciles à reconnaître lorsqu'ils sont présentés par écrit que lorsqu'ils sont présentés oralement et qu'en conséquence ils jouent un rôle plus important pour la compréhension de la lecture que pour la compréhension auditive (p.120). D'autre part, les congénères présentés en contexte s'avèrent plus faciles à reconnaître que ceux présentés iso-

lément, ce qui signifie que les étudiants doivent être entraînés à recourir à l'ensemble du texte pour former une hypothèse sur le sens des mots.

Notre présente étude s'appuie donc sur des prémisses favorables puisqu'elle se base sur l'enseignement de la récognition des congénères dans le cadre d'un enseignement du vocabulaire en contexte.

Pour qu'il y ait récognition, il faut considérer des éléments reconnaissables. Voyons ce que la recherche nous apporte pour caractériser et pour prédire la reconnaissabilité des mots.

2.4.2.1 *Reconnaissabilité des congénères*

La reconnaissabilité ou l'accessibilité à la récognition des congénères est déterminée par la configuration des mots eux-mêmes. À l'appui de cette affirmation, Browne rapporte surtout des recherches relatives à la récognition auditive. Concernant la perception visuelle des mots elle fait état, cependant, des découvertes de Bruner et O'Dowd (1958) sur la distribution de l'information et sa perception à l'intérieur des mots (Browne, *ibid.* p.14). Ces auteurs ont soumis à l'identification un mot dans lequel ils ont inversé deux lettres en position initiale, puis deux lettres en position finale et deux lettres en position médiane. Les résultats obtenus ont montré que la récognition a été rendue la plus difficile par la première manipulation, moins difficile par la deuxième, tandis que la troisième manipulation n'a créé que peu de difficulté.

Il semble que l'on puisse étendre ces observations à la reconnaissabilité des parographes et prédire que les variations graphiques, à l'intérieur d'une paire de congénères, seront moins pertubatrices au milieu d'un mot qu'en fin de mot et qu'en début de mot.

L'examen de la liste des parographes classés par règles, par ordre décroissant d'importance, de LeBlanc et Séguin (section 1.5.2.1) nous montre clairement les faits suivants:

- une forte majorité (75%) des variations surviennent en position finale;
- la plus productive des règles reflétant une variation en position médiane (-n- / -nn-) ne s'applique qu'à 22 mots (du type millionaire / millionnaire);
- les 5% de règles affectant le milieu des mots (s'appliquant chacune à peu de mots) ne touchent jamais plus de deux lettres consécutives;
- moins de 2% des règles s'appliquent en position initiale. La plus productive d'entre elles (un-/in-) ne s'exerce que sur 29 cas de parographes (du type uncertain / incertain);
- certaines variations localisées dans les préfixes peuvent toucher jusqu'à trois ou quatre lettres consécutives (ante- / pré-, over- / sur-) mais ne modifient pas beaucoup la configuration générale des mots qui sont généralement longs (overpopulation / surpopulation).

(NB. Les mots présentant des variations morphologiques en plusieurs endroits ne sont pas inclus dans ces calculs).

Suite à ces constatations et aux remarques de Bruner et O'Dowd, on peut présumer que la récognition des congénères ne se fait généralement pas sans difficulté, les cas les plus faciles (variations en position médiane) étant les moins nombreux. Par contre, sachant que plus les congénères sont longs, plus ils sont faciles à reconnaître (Browne, *ibid.* p.122), les chances de récognition des parographes présentant des préfixes différents semblent bonnes puisque la plupart des mots concernés sont formés de trois syllabes ou plus.

La longueur des mots (nombre de lettres et de syllabes), la localisation des différences graphiques, le degré d'affinité orthographique (nombre de lettres différentes en L1 et en L2), le rapport entre le nombre de lettres différentes et le nombre total de lettres et la fréquence des mots considérés en L1 sont les principaux facteurs, identifiés par Browne, susceptibles d'affecter la reconnaissabilité des congénères présentés par écrit. Une recherche en cours, sur la

reconnaissabilité et la récognition des mots **dans les textes** (Séguin & Tréville, à paraître) a pour but de réévaluer certains de ces facteurs spécifiques aux mots, sous une forme modifiée.

Face à des mots présumés reconnaissables, les apprenants ne se comportent pas tous de la même façon, il y a donc un ensemble de facteurs propres à l'individu qui déterminent son aptitude à la récognition spontanée.

2.4.2.2 *L'aptitude des apprenants à la récognition*

Nous savons que le transfert n'est pas automatique entre L1 et L2 (Limper, 1932, Jordens et col., 1981, Kellerman, 1978, 79). Il ne peut s'opérer, c'est évident, qu'avec ce que l'apprenant connait de sa propre langue. Mais il dépend aussi des stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant, de sa formation culturelle préalable et de son attitude envers la L2.

La présence d'indices tels que les congénères dans un texte écrit n'est pas nécessairement mise à profit par les apprenants pour élucider le sens du texte. Limper (1932), Hammer (1978-79) et Browne (1982) s'accordent sur la nécessité d'une intervention pédagogique destinée à rendre explicites les similitudes entre L1 et L2. Rubin (1987), sceptique quant à la rentabilité d'un apprentissage «naturel», intuitif et subconscient, soutient qu'une simple prise de conscience, promue par l'enseignant, peut suffire à déclencher le transfert d'une langue à l'autre:

> ... although cognates may be deliberately used in language texts, if they are not explained many students never see the relationship of these cognates to words in their own language. Once the student's attention is drawn to the relationship, the same student may learn several hundred words in a very short time (p.16).

Parmi les couches d'âge les plus favorables pour un entrainement à la récognition des congénères (adultes -de niveau universitaire- et jeunes adultes -niveau de l'école secondaire)

(Browne, p.119 et Hammer, 1979, p.90), les facteurs affectant la performance des apprenants, tels que déterminés par Browne (p.74), se rapportent à la nature de la langue maternelle, à la formation générale de l'étudiant et surtout à sa formation linguistique.

Reprenant les principales variables relatives à l'apprenant déterminées par Browne, nous tiendrons compte dans l'analyse des résultats de notre expérience pédagogique (cf. section 3C) des éléments suivants:

1) la langue maternelle ; si elle est autre que l'anglais, la récognition des congénères anglais-français peut être affectée par une moins bonne familiarité avec le vocabulaire anglais.
2) la formation en français langue seconde (en termes d'années d'étude) ; bien que tous les sujets soient débutants ou faux débutants, certains peuvent avoir été exposés à un enseignement du français dans le passé. Il semble probable que, plus la durée de cette exposition a été longue, plus l'apprenant est enclin à reconnaître les formes du français.
3) la formation préalable en latin.
4) la formation préalable en grec; on peut présumer qu'avec des notions de l'une ou l'autre de ces langues classiques, l'apprenant est porté à analyser la morphologie des mots et à reconnaître les éléments communs à l'anglais et au français.
5) la connaissance d'une autre langue romane.
6) la connaissance d'une autre langue non romane.

2.4.3 *Le «réflexe» de récognition*

En analysant les erreurs de récognition auditive commises par les sujets soumis à son expérience, Browne (*ibid.*) a observé certains cas de mauvaise interprétation qui consistent à associer au stimulus (le mot français) un mot anglais ressemblant mais autre que celui auquel on s'attendait. Ainsi, en entendant «style» et «patient», quelques sujets ont cru reconnaître "steel" et "passion". Browne n'a tenu compte de ce phénomène, qu'elle a nommé le «réflexe de récognition», que dans l'exercice de la récognition auditive. Pourtant il peut survenir aussi, mais à un moindre degré,

lors de la récognition visuelle. Le mot «collègue», par exemple, au cours d'une enquête informelle menée par nous en salle de classe, a été associé à "college" au lieu de "colleague" par 19% des sujets interrogés. Les implications de ce problème pour l'enseignement des congénères sont simples: quand l'enseignant prévoit une mauvaise interprétation d'un congénère, il tente de prévenir l'erreur en contrastant ostensiblement le congénère et les formes ressemblantes avec lesquelles il risque d'être confondu. Si par contre l'erreur est inattendue, la correction qui en est faite est une occasion de mettre l'apprenant en garde contre le réflexe de récognition et de l'inciter à vérifier ses inférences de sens à l'aide du contexte et, éventuellement, du dictionnaire.

2.5 *Recherches sur les effets de l'enseignement des congénères*

2.5.1 *Les expériences d'Eichler*

Dans une thèse intitulée *The Effects of Cognate Usage on Foreign Language Speaking Proficiency*, J. Eichler (1972) tente d'évaluer l'influence d'un enseignement de congénères (présentés dans le cadre d'une approche audio-orale par l'intermédiaire d'images) sur les habiletés de production orale telles que psittacisme (répétition de mots entendus), lecture orale, réponses directes et descriptions libres.

Les expériences, menées auprès de trois groupes de sujets anglophones (N=89) étudiant, respectivement, l'allemand, le français et l'espagnol, n'ont pas donné de résultats significatifs en faveur de l'enseignement des congénères ni dans une langue ni dans l'autre. Seule la variable «description libre» marque une légère amélioration dans les trois groupes expérimentaux par rapport aux groupes témoins.

L'auteur, cependant, ne tire pas de conclusion définitive. Il précise que les facteurs personnels d'ordre psychologique, émotionnel et cognitif n'ont pas été contrôlés et que la durée totale du traitement expérimental (13 heures) a été insuffisante:

> ...any definite conclusions based on effectiveness relative to cognate usage would be premature. In view of the movement of free description scores in the direction projected by the research hypothesis, it was felt that additional time might eventually have produced significant differences (p.63).

2.5.2 *Les travaux de Hammer*

Morrissey (1981) déplore que le seul guide dont on dispose en 1981 pour identifier les congénères soit notre propre intuition et dénonce, en ces termes, le manque de dictionnaires bilingues de congénères.

> No existing bilingual dictionary identifies SL (source language) cognates as such, and although etymological dictionaries sometimes give cognates in other languages, this is far from sufficient (p.68).

En fait, un dictionnaire bilingue des congénères français/anglais a été élaboré en 1976 par Hammer et Monod, mais n'a jamais, à notre connaissance, été publié (manuscrit inédit disponible à la bibliothèque de l'Université d'Alberta sous la cote PC 2640 H22 1976).

2.5.2.1 *Un dictionnaire des congénères anglais-français*

Une liste de 10 993 paires de mots identiques ou similaires appartenant à la fois au lexique anglais et français a été établie en 1976 par Hammer et Monod, à partir du *Dictionnaire moderne français-anglais* des éditions Larousse de 1960. Il faut souligner le caractère novateur et original de cette entreprise dont les buts étaient diamétralement opposés à ceux des ouvrages antérieurs entièrement axés sur les divergences sémantiques des congénères partiels et des faux amis.

Hammer et Monod, valorisant au contraire les similarités lexicales, ont radicalement exclu les faux amis de leurs listes

à l'aide de l'édition de 1946 de *Les faux amis* de Koessler et Derocquigny et du *Dictionary of French Deceptive Cognates* de Seward (1947).

Dans le but d'élaborer leur dictionnaire de congénères, les auteurs se sont donné des critères d'inclusion stricts et objectifs. Ils sont à la fois d'ordre morphologique et sémantique. Sont considérés de sens similaire "items that have the same meaning in both languages in ordinary use" (p.iv). Pour être considérés de forme similaire, les mots doivent remplir une des conditions suivantes: soit leur graphie en anglais et en français diffère d'une seule lettre (oncle/uncle, avantage/advantage), soit leur terminaison entière diffère selon des règles généralisables (French -té = English -ty, French -eux = English -ous, etc.). En optant pour un critère de sélection aussi objectif et précis en matière de ressemblance formelle, Hammer et Monod ont exclu de leur répertoire un grand nombre de congénères très reconnaissables (government / gouvernement, campain / campagne).

Afin de faciliter la sélection des congénères les plus utiles par les enseignants, Hammer et Monod ont utilisé les index de fréquence et d'utilité du vocabulaire français du *Français fondamental premier degré* ainsi que *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français* de Savard et Richards (1970) et *Le vocabulaire disponible du français* de Mackey, Savard et Ardouin (1971). Ainsi, les auteurs ont trouvé que 1 837 congénères anglais-français sont de grande utilité et de grande fréquence en français.

Puisque les congénères anglais-français ne sont utiles que dans la mesure où l'étudiant connaît leur sens en anglais, Hammer et Monod ont cherché dans la *Computational Analysis of Present-Day American English* de Kučera et Francis (1967) les indices de fréquence des mots anglais faisant partie de leur liste. Elles ont trouvé des indices variables pour 4929 seulement de leurs congénères (4227 d'entre eux ne figurant pas dans la liste, c'est-à-dire n'étant pas apparus dans le corpus de 500 textes de Kučera et Francis). Elles ont aussi observé

que les 1837 congénères les plus utiles en français n'apparaissaient pas plus d'une fois chacun dans le corpus de Kučera et Francis (Hammer, 1979 p.71).

LeBlanc et Séguin, ayant élargi la définition trop restrictive de Hammer (voir notre discussion sur la reconnaissabilité au paragraphe 2.3.2) et ayant compilé les congénères trouvés, à la fois dans la plus récente édition du Larousse-Saturne et dans le dictionnaire Robert-Collins, seront en mesure de publier, dans un proche avenir, un dictionnaire beaucoup plus complet et, espérons-le, beaucoup plus facile à consulter que celui de Hammer et Monod (communication privée). Il faut noter, en effet, que l'ouvrage de Hammer et Monod, qui ne semble pas avoir été écrit dans un but de publication, ne se présente pas sous une forme claire, ne distinguant pas nettement la graphie anglaise et la graphie française de chaque congénère.

2.5.2.2 *Le module pédagogique de Hammer*

Afin de réaliser ses expériences, Hammer (1978-79) a élaboré une série de sept leçons destinées à exposer systématiquement l'étudiant aux similitudes entre l'anglais et le français. S'adressant à des apprenants de niveau intermédiaire, l'auteur prend pour acquis un certain nombre de connaissances et d'aptitudes mais juge bon, néanmoins, de les rappeler. Il s'agit de la caractérisation des différentes parties du discours (identification des catégories grammaticales), la signification des principaux suffixes, l'utilisation du contexte pour inférer le sens des mots peu familiers et la construction des différents types de phrases. Si ces connaissances et aptitudes, sous-jacentes à l'anglais et au français, ne sont pas acquises en L1, l'étude de L2 est l'occasion de les apprendre.

L'objectif des leçons est de développer, chez les apprenants, le vocabulaire et la syntaxe nécessaires pour déchiffrer les textes écrits soumis à leur lecture. Trois stratégies d'acquisition du vocabulaire sont mises en oeuvre: 1) l'utilisation des congénères, 2)

l'analyse de la composition des mots avec insistance sur le sens des suffixes et sur les caractéristiques morphologiques des suffixes et 3) l'exploitation des indices contextuels.

La composante syntaxique des leçons, structurée inductivement, commence par une révision des caractéristiques des parties du discours (l'article, le pronom, le verbe, etc.), se poursuit par un examen des combinaisons possibles de ces parties du discours dans les phrases (déclaratives, interrogatives, impératives, exclamatives) et par des considérations sur la valeur sémantique de la syntaxe. Essentiellement, donc, les leçons traitent des éléments lexicaux et des structures dans lesquelles se placent ces éléments et sont centrées sur les similitudes du vocabulaire et de la syntaxe des deux langues.

Outre la leçon 1 qui présente la notion de congénères, une liste de 29 régularités observables dans la «conversion» des mots anglais en mots français, et une liste des faux amis les plus fréquents inclus dans *Le Français Fondamental premier degré*, les leçons 2 à 6 comportent trois parties: 1) une partie grammaticale, 2) une partie destinée à systématiser les régularités dans les variations des terminaisons des congénères et 3) une partie permettant à l'apprenant d'exercer sa récognition des congénères dans de courts textes français. Enfin, la dernière leçon (7) est consacrée à une révision des différents types de construction des phrases.

2.5.2.3 *Les conclusions de Hammer*

Il ressort des travaux de Hammer les points suivants (1979, p.94-97):

- l'approche par les congénères à l'enseignement du vocabulaire n'est pas une simple méthodologie isolée. Elle peut être utilisée en conjonction avec toute autre méthode d'enseignement.
- Les similarités entre les langues ne sont pas nécessairement reconnues par les étudiants et doivent être

montrées explicitement. La définition des congénères et la présentation de leurs caractéristiques constituent une information factuelle qui peut renforcer chez l'apprenant une stratégie inconsciente ou développer une nouvelle stratégie d'apprentissage.

- Une approche basée sur les congénères s'avère la plus utile pour les apprenants bénéficiant déjà d'un développement cognitif avancé (niveaux secondaire et universitaire – adolescents et adultes).
- L'étude des congénères semble être plus profitable aux étudiants les moins avancés en L2.
- Les sujets de 10ème année (niveau secondaire) et ceux d'université ayant reçu un enseignement des congénères ont obtenu une moyenne supérieure à celle des groupes contrôle au test standardisé de lecture ainsi qu'au test de récognition des congénères écrits auxquels ils ont été soumis.

2C. Tentative d'intégration des congénères dans un traitement pédagogique pour apprenants débutants

2.6 *Les règles de correspondance interlexicale*

Nous avons déjà fait état de l'existence de 2529 règles différentes qui décrivent les variations orthographiques entre les congénères anglais-français. Vingt-quatre de ces règles peuvent être considérées comme très productives puisqu'elles s'appliquent, à elles seules, à près de la moitié de tous les parographes anglais/français (7005), tandis que 2505 règles sont nécessaires pour décrire le reste des parographes.

Ce sont ces règles les plus productives, s'appliquant toutes plus de 100 fois (règle no 24: 101 fois, règle no 1: 1406 fois), que nous allons intégrer à notre enseignement des congénères. Ces règles sont énumérées dans le tableau suivant établi par LeBlanc et Séguin (1987, p.9).

TABLEAU II.1

Règles les plus productives parmi l'ensemble des parographes

RÈGLE		NOMBRE DE PAIRES	EXEMPLES	
1 -*	-e	1406	democrat	démocrate
2 -c	-que	758	plastic	plastique
3 -y	-é	567	captivity	captivité
4 -y	-ie	444	industry	industrie
5 -e	-er	349	analyse	analyser
6 -ate	-er	343	graduate	graduer
7 -*	-er	325	present	présenter
8 -ve	-f	291	active	actif
9 -a	-e	271	formula	formule
10 -or	-eur	267	inspector	inspecteur
11 -e	-*	224	future	futur
12 -ze	-ser	198	organize	organiser
13 -cal	-que	179	political	politique
14 -ous	-eux	163	serious	sérieux
15 -is	-e	154	basis	base
16 -an	-en	151	canadian	canadien
17 -ary	-aire	144	adversary	adversaire
18 -z-	-s-	119	organization	organisation
19 -er	-re	118	order	ordre
20 -ly	-ement	113	totally	totalement
21 -ous	-e	110	enormous	énorme
22 -ar	-aire	106	grammar	grammaire
23 -cally	-quement	104	physically	physiquement
24 -al	-el	101	natural	naturel

2.7 *Notre traitement pédagogique*

Notre traitement pédagogique diffère de celui de Hammer, principalement par l'ordre inverse dans lequel il se déroule. Le texte constitue le point de départ d'où découlent toutes nos observations. Conformément aux orientations prônées dans l'approche communicative, l'apprenant est confronté avec le texte et tente de le déchiffrer par formulation et vérification d'hypothèses successives sur le sens. Par contre, nous nous inspirons largement des leçons de Hammer pour notre analyse contrastive morphologique

et sémantique des congénères extraits des textes. Analyse à partir de laquelle nous tentons des généralisations quant à la formation des mots.

La démarche ainsi proposée a le mérite, pensons-nous, de rendre l'apprenant plus autonome que celle adoptée par Hammer. Dès le début des leçons, le défi est de comprendre le texte. L'apprenant met en action toutes ses ressources et n'a recours à l'enseignant que pour vérifier ses hypothèses. Il est très vite amené aussi à consigner lui-même ses observations sur la composition des mots et à découvrir les règles de passage de l'anglais au français. Enfin, il est incité à se constituer un dictionnaire personnalisé de congénères partiels et de faux amis qui lui permet de cerner le sens des mots dans les différents contextes.

Le modèle sous-jacent à l'ensemble des sept leçons que nous proposons est interactif et s'inscrit dans le cadre d'une approche cognitive à visée communicative. Les trois aspects, communicatif, cognitif et interactif se caractérisent de la façon suivante:

a) **aspect communicatif:** le point de départ des leçons est le texte dont la lecture est censée correspondre à un intérêt réel des apprenants. Les homographes et parographes sont repérés et utilisés comme source d'information visuelle qui, s'ajoutant aux autres structurants et à l'information non-visuelle (ce que le lecteur sait déjà sur le texte, sur sa fonction, sur son thème, etc.), permet de formuler des hypothèses sur le sens du texte. La formulation et la vérification des hypothèses à l'aide des données contextuelles ne peuvent être que tentatives incertaines aux premiers niveaux d'apprentissage de L2 mais elles sont des étapes importantes car elles font agir l'apprenant dans le processus d'élaboration du sens. Les premiers exercices proposés dans ce modèle qui consistent à faire repérer les congénères présents dans le texte reviennent donc à jalonner le texte d'indices sémantiques clairs et à susciter des interprétations diverses que seul l'enseignant est en mesure de confirmer ou d'infirmer. À l'instar de Galisson (1983, p.48), on peut reprocher à cette approche globale du sens du texte (de type descendant) de ne pas inciter l'apprenant à observer et à

enregistrer les mots comme tels et même de le détourner des mots. C'est pourquoi la démarche doit être complétée d'une analyse cognitive du vocabulaire.

b) aspect cognitif: les formes linguistiques de L2 et leurs conditions d'emploi sont constamment mises en liaison avec les connaissances préalables de l'apprenant. Le repérage des mots similaires en français et en anglais procède d'une analyse contrastive. Celle-ci se poursuit de façon plus détaillée au niveau sémantique pour les homographes, au niveau sémantique et morphologique pour les parographes.

Dans la plupart des cas de congénères, et surtout pour les mots de basse fréquence, les différents sens recouverts par l'un coïncident avec les sens recouverts par l'autre (LeBlanc et Séguin, 1987, p.12). Par contre, d'autres congénères ne partagent pas tous les sens qu'ils peuvent prendre. Une étude en cours, dirigée par LeBlanc et Séguin, devrait aboutir à l'élaboration d'un dictionnaire des congénères les plus fréquents (indice de fréquence 20+) mettant en évidence les parties communes et les parties distinctes du recouvrement sémantique de chacun des éléments de chaque paire de congénères.

c) aspect interactif: les contenus linguistiques, situés dans un contexte communicatif, sont d'abord présentés selon une approche globale. Une approche analytique vient la compléter pour examiner la morphologie comparée des congénères anglais-français. Ainsi, parallèlement à l'analyse contrastive sémantique s'opère une comparaison du **degré d'affinité morphologique** entre les parographes. Une série d'exercices amène l'étudiant à observer les correspondances orthographiques entre les deux unités de chaque paire, à découvrir la structure commune au lexique français/anglais (découpage en préfixe/radical/suffixe) et à réfléchir sur la valeur sémantique des affixes et des morphèmes et les inférences de sens qu'ils permettent.

L'objectif du traitement pédagogique étant l'expansion rapide du vocabulaire, il faut que l'étudiant réalise que ses observations sur

les mots apparus dans les textes de départ se prêtent à certaines généralisations. La formulation de règles productives induites à partir d'observations de cas particuliers détermine la démarche ascendante.

Certaines régularités peuvent être observées dans les correspondances entre parographes. En groupant ceux des parographes du texte présentant les mêmes variations morphologiques français/anglais, l'étudiant peut énoncer un certain nombre de règles telles, par exemple, que [-é → -y], [-é → -ed], [-*- → -s-]. La productivité de ces règles est connue, grâce aux listes de LeBlanc et Séguin (à paraître): ainsi, nous savons que 567 congénères suivent la première règle citée en exemple, 79 suivent la deuxième et 10 suivent la troisième (voir section 3.2.2). À partir des congénères du texte de départ, mais dépassant le cadre du texte, une série d'exercices est donc proposée pour systématiser les règles les plus fréquemment représentées dans l'ensemble du lexique français/anglais.

Ce traitement a donné lieu à **un ensemble de sept leçons** (cf. annexe I) dont le contenu est déterminé par les textes qui en sont les points de départ. Les leçons sont indépendantes les unes des autres, c'est-à-dire que les concepts appris dans la leçon 2 ne sont pas indispensables pour aborder la leçon 3 et ainsi de suite : de plus, toute question soulevée dans une leçon trouve sa réponse dans cette même leçon. On ne peut donc pas parler de progression puisqu'il n'y a pas d'itinéraire imposé ni de mise en ordre des éléments à enseigner. Cependant, le passage d'un texte à l'autre occasionne inévitablement des reprises d'éléments déjà présentés à différents moments du cours, ce qui permet une familiarisation graduelle avec ces éléments. Chaque récurrence d'un congénère français dans différents contextes permet d'en mieux cerner les différentes valeurs sémantiques et d'en nuancer les affinités avec sa contrepartie anglaise. L'absence d'une progression d'enseignement n'empêche pas une structuration des connaissances de la part des apprenants.

Le mode d'emploi du mot (c'est-à-dire ses caractéristiques d'emploi en situation et en contexte et son comportement morpho-syntaxique) constitue véritablement ce que

l'apprenant doit découvrir puisqu'il a, grâce à la ressemblance graphique avec un mot de sa propre langue, une bonne intuition du sens de base du mot en question. À ce niveau, les leçons visent une certaine autonomisation de l'apprenant qui, selon ses besoins, ses aptitudes, sa disponibilité, etc., choisit la manière la plus efficace pour lui d'apprendre, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. Dans le cas qui nous occupe (l'apprentissage des congénères pour une expansion rapide du vocabulaire réceptif), une méthode de notation des mots et de leur mode d'emploi, largement inspirée des travaux de Galisson portant sur l'apprentissage du vocabulaire en général (1980, 81, 83), est suggérée. Il s'agit d'amener l'étudiant à constituer son **dictionnaire personnalisé de congénères partiels et de faux amis**. L'enregistrement par écrit et le classement des mots avec leurs contextes est un travail d'auto-construction de l'information qui agit comme stimulateur mental (Galisson, 1981, p.46). L'information divulguée par les différents contextes relevés devrait permettre à l'apprenant, non seulement de circonscrire le sens des mots mais aussi d'identifier la classe grammaticale à laquelle ils appartiennent et de découvrir leur comportement morpho-syntaxique.

L'interaction professeur/étudiant (le métalangage employé pour instructions diverses, questions de vérification de la compréhension, explications) se déroule en anglais, puisqu'aux niveaux concernés (1 et 2), les sujets ne sont pas en mesure de comprendre le français parlé. La majorité des questions posées par écrit (en anglais et en français) sont accompagnées d'un choix de réponses (écrites en français ou en anglais) ou ne requièrent qu'un type binaire de réponses (vrai/faux, oui/non). La leçon 0 est une phase de sensibilisation de l'apprenant:

- à la notion de congénères (définitions, information sur les origines du français et de l'anglais et sur les données de LeBlanc et Séguin);
- aux stratégies de compréhension (repérage des indices situationnels et contextuels, formulation et vérification des hypothèses);

- à l'identification des parties du discours et des classes de mots (à partir de contextes anglais et par le biais d'un métalangage simplifié véhiculé principalement par L1);
- à l'importance du contexte interne pour élucider le sens des mots.

Chacune des six leçons subséquentes part d'un texte de deux à trois cents mots et comporte les étapes suivantes:

A. LECTURE GLOBALE ET REPÉRAGE DES CONGÉNÈRES

L'exercice de lecture globale consiste à élaborer une signification d'ensemble à partir des indices directement saisissables tels que les congénères, les articulateurs, la structure du texte, la typographie, etc. À ce niveau, le repérage des congénères n'a pour but que de multiplier les stimuli permettant une interprétation globale.

B. DÉCODAGE DU SENS DU TEXTE

Cette opération qui permet d'interpréter le sens des énoncés à partir de l'analyse du code linguistique utilisé se déroule à l'aide de questions ouvertes ou à choix multiples, de regroupements thématiques, etc.

C. COMPARAISONS MORPHOLOGIQUES DES CONGÉNÈRES ANGLAIS ET FRANÇAIS ET CLASSIFICATION GRAMMATICALE

À partir des différences morphologiques observées entre les congénères français et leurs contreparties anglaises, l'étudiant est amené à formuler des règles de correspondance telles que -é → -y, -al → -el, etc. et à identifier les catégories auxquelles appartiennent les mots (noms, adjectifs, etc.). Les règles découvertes (de correspondance interlexicale mais aussi de dérivation) sont

ensuite appliquées systématiquement à de nombreux exemples qui permettent de les généraliser (exemples: écrire les adverbes français correspondant aux adverbes anglais donnés en appliquant la règle ly -ly → -ment et trouver les adverbes français dérivés des adjectifs donnés).

D. EXPLORATION SÉMANTIQUE DES CONGÉNÈRES FRANÇAIS ET DE LEUR COMPORTEMENT SYNTAGMATIQUE

La réutilisation des congénères français en contextes courts permet à l'apprenant de circonscrire la valeur sémantique du congénère français, de détecter le degré de recoupement sémantique entre L1 et L2 et, éventuellement, de découvrir des faux amis. Dans ce dernier cas, faux amis ou congénères partiels rencontrés sont rappelés en fin de leçon; l'étudiant est invité à constituer son propre dictionnaire de faux amis et de congénères partiels en tenant une fiche pour chacun d'eux avec les différents contextes dans lesquels ils sont apparus.

Les tâches proposées pour la réutilisation des mots en contextes courts consistent à insérer chacun des congénères d'une liste donnée dans les axes syntagmatiques appropriés. Dans une première étape, les mots donnés en listes et extraits du texte de départ sont réutilisés tels quels dans les phrases proposées, sans nécessiter d'adaptation de genre, de nombre ni de temps. Dans une deuxième étape, les congénères présentés en listes sont des verbes comportant les mêmes flexions que dans le texte. Les contextes courts proposés peuvent requérir, cette fois, une modification de la forme initiale, en fonction du temps grammatical et du sujet. L'étudiant doit donc prendre une décision concernant ces deux aspects puis rechercher les formes adéquates dans un dictionnaire de verbes (celui de Séguin, 1986, est recommandé).

Ainsi, au cours de ce cheminement, le vocabulaire est vu successivement:

- au niveau du texte (étapes A et B);
- au niveau du système morphologique (étape C);
- au niveau de l'usage de la langue (étape D).

Le programme de ce traitement pédagogique présente donc un processus (ou ensemble de stratégies) et aussi un contenu linguistique minimal composé de la masse des congénères et de quelques outils de base auxquels les apprenants peuvent se référer dès le début de leur apprentissage. Ces documents de référence indispensables, déterminés par consultation d'experts, sont au nombre de quatre et sont présentés dans l'annexe II. Il s'agit:

- d'un tableau des quatre verbes les plus fréquents (être, avoir, aller, faire), conjugués aux temps de l'indicatif les plus utiles (présent, futur, imparfait, passé composé);
- d'un tableau des principaux morphèmes grammaticaux permettant la récognition des principaux temps (-ons, -era, etc.).
- de deux tableaux des préfixes et des suffixes les plus fréquents avec leur signification et des exemples d'application trouvés parmi des congénères anglais-français.
- d'une liste alphabétique bilingue des principaux mots grammaticaux français;

Afin de déterminer l'influence d'un tel traitement sur le développement du vocabulaire réceptif (écrit), nous avons procédé à une étude empirique dont rendent compte les chapitres suivants.

(N.B. Dans le module constituant le traitement pédagogique administré aux sujets expérimentaux – Annexe I –, les quatre étapes décrites ci-dessus s'intitulent respectivement "Picking Up Clues", "Taking a Guess", "Playing with Cognates" et "Venturing Beyond Cognates".)

Chapitre III

Méthodologie

3A. Cadre opérationnel

3.1 *Échantillon*

Le traitement pédagogique axé sur une étude systématique des congénères anglais-français a été administré à des apprenants de niveau élémentaire (débutant et faux-débutant).

Six groupes de sujets (1, 2, 3, 4, 5 et 6) étudiants anglophones, en première ou deuxième année à l'Université d'Ottawa, ont participé à l'expérience et ont été comparés à six groupes contrôle (A, B, C, D, E et F) de même origine et de même niveau. Le tableau III.1 met en évidence la répartition des sujets en début d'expérience et fait état d'un total de 209 sujets.

TABLEAU III.1

Distribution des groupes de sujets de l'échantillon par niveau et par horaire

Niveau	Gr. Expér.	n	Gr. Contr.	n	Horaire
débutant (FLS1501)	1	18	A	14	1
	2	11	B	16	2
	3	13	C	16	3
Total		*42*		*46*	*88*
faux-déb. (FLS1502)	4	22	D	21	1
	5	15	E	15	4
	6	26	F	22	2 et 3
Total		*63*		*58*	*121*
Total		**105**		**104**	**209**

Les groupes 1, 2, 3 et A, B, C étaient composés d'étudiants se considérant comme débutants, ayant reçu, au moment de l'expérience, les dix premières heures d'un cours axé sur les habiletés de compréhension auditive et visuelle (coté FLS 1501 à l'Institut des Langues Secondes -désormais ILS- de l'Université d'Ottawa).

Les groupes 4, 5, 6 et D, E, F comprenaient des étudiants de niveau faux débutant ayant reçu 52 heures préalables d'un cours de français axé sur les habiletés de compréhension auditive et visuelle ou l'équivalent plus les dix premières heures du cours de niveau 2 (coté FLS 1502).

L'âge moyen de l'ensemble des sujets était de 20 ans et correspond à l'âge le plus favorable selon Hammer (1979) (cf.2.5.2.3) pour bénéficier d'un enseignement des congénères. Le sexe des sujets ayant été considéré comme critère non déterminant par la recherche antérieure (Hammer, 1979, Browne, 1982) n'a pas été pris en compte dans la présente analyse.

Les regroupements des sujets ne sont pas aléatoires. Les individus se sont trouvés rassemblés en «classes» sur la base de:

1) leur libre choix de suivre un cours de français L2;
2) leur propre estimation de leur niveau de compréhension en français L2 à l'aide du questionnaire d'auto-évaluation régulièrement utilisé à l'ILS pour le classement des étudiants.
3) leur choix d'un horaire à leur convenance parmi les quatre horaires offerts par l'ILS.

La désignation groupe expérimental / groupe contrôle a été faite au hasard à l'intérieur de chaque tranche d'horaire. Ainsi, chaque groupe expérimental peut être comparé avec un groupe contrôle de même niveau et de même horaire. Seuls les groupes 6 et F ne partageaient pas un même horaire: les différentes rencontres du groupe 6 se situant entre 14h30 et 17h30, celles du groupe F se situant de 19h00 à 21h00, deux fois par semaine.

Pour des raisons incontrôlables d'absentéisme ou d'abandon à un moment ou à un autre du cours, seulement 178 d'entre eux ont obtenu les données aux prétest et post-test et 113 de ceux-ci ont obtenu les données des tests ILS1 et ILS2.

3.2 *Instrumentation*

Deux instruments de mesure ont été retenus. Ils comprennent deux «tests de niveau» élaborés par l'ILS sanctionnant la fin des cours FLS 1501 et FLS 1502 (ILS1 et ILS2) et un test d'aptitude à la récognition des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire (désormais TARCE) conçu et élaboré par nous en rapport avec les objectifs du traitement pédagogique (cf. annexe III).

3.2.1 *Description du TARCE*

Ce test comprend sept échelles dont deux (C et D) sont subdivisées en C1, C2 et D1, D2. L'ensemble comporte donc neuf sous-tests visant à évaluer successivement les aptitudes suivantes.

A. *La récognition des congénères et des flexions grammaticales français hors contexte*

Quinze congénères français sont soumis aux sujets qui doivent écrire, en vis-à-vis, les contreparties en anglais. Pour que la réponse soit juste, non seulement la racine commune aux deux langues doit être reconnue mais aussi les catégories grammaticales auxquelles appartiennent les mots concernés et, dans le cas des verbes, la valeur de la flexion. «Exactement», par exemple, n'a pas été considéré comme reconnu lorsque l'étudiant produit «exact» puisque celui-ci n'a pas identifié la valeur adverbiale du suffixe - MENT. De même, pour le mot «publiera», seules les réponses "will publish" ou "publish-future" ont été acceptées.

B. *Le transfert et l'application des règles de correspondance interlexicale*

Les sujets doivent générer quinze congénères français à partir d'une liste de quinze mots anglais donnée. Pour ce faire, ils doivent appliquer les règles de correspondance qu'ils ont pu observer sur d'autres mots de même catégorie grammaticale. Par exemple, s'ils savent que le suffixe -OUS correspond généralement au suffixe -EUX, ils peuvent produire «dangereux» à partir de "dangerous" même s'ils n'ont jamais rencontré ce mot.

C1. *L'identification des catégories grammaticales des mots anglais hors contexte*

C2. *L'identification des catégories grammaticales des mots français hors contexte*

Les sujets ont à indiquer à quelle classe (verbe, nom, adjectif, adverbe) appartiennent les mots donnés en listes en anglais (C1) et en français (C2). On peut penser que si l'apprenant n'est pas en possession des concepts de verbe, de nom, etc., et si, en conséquence, il ne sait identifier ces catégories dans sa propre langue, il aura beaucoup de difficulté à le faire en L2.

D1. *L'identification des catégories grammaticales des mots anglais en contextes courts*

D2. *L'identification des catégories grammaticales des mots français en contextes courts*

L'exercice est le même qu'en C1 et C2 mais les mots à identifier font partie intégrante de deux phrases, l'une anglaise, l'autre française. Il peut être intéressant de voir si l'identification des catégories est facilitée par la présence d'indices syntagmatiques et aussi si cette habileté est égale en L1 et en L2.

E. *La dérivation à partir de mots français*

Sept mots français doivent être produits à partir des règles de dérivation et de mots de même famille mais de catégorie grammaticale différente.

F. *La compréhension d'un texte de 180 mots*
(parmi lesquels un grand nombre de congénères)

Les sujets sont invités à lire le texte et à répondre à six questions: la première implique une compréhension globale du texte et offre un choix de réponses multiples. Les quatre suivantes sont ouvertes et portent sur des idées secondaires. La dernière épreuve implique la compréhension des exemples fournis à l'appui des arguments exprimés dans le texte. La tâche du sujet consiste à résumer en anglais le dernier paragraphe du texte. En faisant ainsi appel à trois techniques différentes d'évaluation de la compréhension, les effets dus à la technique se trouvent réduits.

G. *Insertion de congénères donnés avec leur forme d'occurrence dans les contextes appropriés*

Le sujet doit compléter six phrases lacunaires (un blanc chacune) à l'aide des mots adéquats choisis dans une liste de douze congénères donnés avec leur forme d'occurrence non lemmatisée (exemples: «possèdent», «informés»). L'exercice implique une sélection en deux étapes: l'une d'ordre sémantique, l'autre d'ordre grammatical en rapport avec la forme d'occurrence du mot et les contraintes syntaxiques.

3.2.1.1 *Précautions relatives au TARCE*

Afin d'éviter que le degré de parenté entre le test et les exercices utilisés pour l'enseignement de chaque leçon ne soit trop évident, l'ordre de présentation des sous-tests diffère de l'ordre de présentation des activités contenues dans chaque leçon. Ainsi, l'exercice de compréhension de la lecture a été délibérément placé vers la fin du TARCE alors qu'il constitue la première activité de chaque leçon. De plus, à l'exception des parties E et G, les autres sous-tests sont sensiblement différents dans leur forme des exercices pratiqués dans les leçons.

La même version du TARCE a été utilisée comme prétest et comme posttest (en début et en fin du traitement pédagogique). La période écoulée entre les deux administrations étant de neuf

semaines, les risques de contamination étaient assez minimes et ne dépassaient pas l'incertitude subsistant inévitablement à propos de l'équivalence de deux versions dites parallèles. Par ailleurs, si un certain apprentissage s'est effectué par le prétest il a été identique pour tous les groupes et il n'a pas, par conséquent, suscité d'inégalité entre eux.

Pour chacun des 79 items composant l'ensemble du TARCE, la notation a été dichotomique (1: réponse exacte et, 0: réponse partiellement ou totalement inexacte). La correction a été assurée par une même personne qui n'était pas au courant des notions de prétest, post-test, groupe expérimental, groupe contrôle. Cette précaution garantit une bonne constance dans la notation.

La section suivante passe en revue les caractéristiques métrologiques du TARCE. Les indices descriptifs sont présentés en premier lieu et sont suivis d'une analyse de la fidélité (constance interne et stabilité test-retest) et d'une analyse d'items.

3.2.2 *Qualités métrologiques du TARCE*

3.2.2.1 *Statistiques descriptives*

TABLEAU III.2
Statistiques descriptives du TARCE (par échelle)

Échelles	A	B	C	D	E	F	G
Nbre d'items	15	15	16	14	7	6	6
Moyenne	8.378	6.720	11.560	10.922	2.560	3.948	4.751
Écarts-types	2.601	3.679	2.702	2.746	1.566	1.471	1.425
Assymétrie	-0.038	-0.044	-0.400	-1.001	0.832	-0.448	-1.458
Kurtose	-0.604	-0.928	-0.391	0.794	0.456	-0.521	1.987

L'assymétrie et la kurtose font référence à la forme de la distribution des scores obtenus pour chaque sous-test.

L'assymétrie négative mais proche de 0 montre que les sujets sont assez normalement distribués (surtout dans le cas des échelles A et B). Les échelles les plus assymétriques sont D et G auxquelles correspondent d'ailleurs les moyennes les plus élevées et qui sont donc des échelles faciles, comme le confirment au tableau III.4 les indices P (proportion de réussite). La hauteur de la courbe de distribution élevée (leptokurtique) pour les échelles D et G confirme aussi ces résultats et révèle que la variance des scores a été très faible pour ces deux sous-tests en particulier. À l'autre extrême, les échelles A, B, C et F présentent une plus grande étendue des scores puisque leur indice de kurtose est négatif (courbe surbaissée de type platykurtique).

Il faut remarquer que les moyennes sont peu élevées (à l'exception de D et G).

3.2.2.2 *Fidélité du TARCE*

TABLEAU III.3
Coefficients de fidélité du TARCE

	Coef. de stabilité (Test-retest)	p	Constance interne (∝ de Cronbach)
A	.4342	.0001	.663
B	.4428	.0001	.814
C1	.5135	.0001	.639
C2	.4680	.0001	
D1	.6648	.0001	.767
D2	.5996	.0001	
E	.5413	.0001	.634
F	.7241	.0001	.592
G	.3182	.0001	.641

L'homogénéité des items, telle qu'indiquée par l'indice ∝ de Cronbach est moyenne. L'échelle F devra être traitée avec prudence dans les analyses subséquentes étant donné son indice de constance interne un peu faible. L'échelle B, par contre, présente une bonne constance interne.

La stabilité, comme la constance interne, est liée à l'échantillon. Il conviendrait de renouveler ces mesures avec d'autres groupes de sujets afin de comparer les niveaux de constance interne. Si plusieurs coefficients de stabilité s'avèrent statistiquement significatifs (F présente le plus haut niveau), il reste que certaines valeurs laissent à désirer.

3.2.2.3 *Analyse des items*

TABLEAU III.4
Indices de difficulté et de discrimination du TARCE

	P moyen (diffic.)	Pt bi-sérial moyen (discrimin.)
A	.559	.407
B	.448	.523
C	.722	.385
D	.780	.498
E	.366	.558
F	.658	.570
G	.792	.606

On voit qu'en moyenne, les sous-tests G et D (D1 et D2) sont ceux qui se sont avérés les plus faciles tandis que E et B sont les plus difficiles puisque respectivement 36.6% et 44.8% des sujets seulement ont eu la totalité des réponses correctes à ces sous-tests.

Le coefficient de corrélation point bi-sérial est considéré ici comme le plus adéquat pour exprimer le niveau de discrimination de chaque sous-test. Il suppose une corrélation entre une variable dichotomique (0 ou 1) pour chaque échelle et le score obtenu à ce sous-test (échelle intervalle). Plus strict que le coefficient de corrélation bi-sériale, le coefficient point bisérial implique une distinction nette et invariable entre les deux catégories sous-jacentes à la dichotomie.

Le point bi-sérial étant largement supérieur à .3 pour chacune des six échelles indiquées, on peut dire que le test opère une bonne discrimination entre les sujets d'habileté élevée et faible.

3.2.2.4 *Validité congruante du TARCE*

La validité congruante vise à évaluer le degré de corrélation entre un nouveau test (TARCE) et un test déjà établi et connu (ILS1 et 2).

Il existe une corrélation statistiquement significative entre les scores totaux obtenus à ILS1 et au TARCE,

$r(76) = .35, p < .002$

Il existe également une corrélation significative entre ILS2 et TARCE,

$r(112) = .57, p < .001$

Pris séparément les sous-tests F du TARCE et CE (compréhension de l'écrit) de ILS1/2 sont congruants puisqu'ils sont en corrélation significative (avec une probabilité d'erreur infime, en particulier au niveau 2):

au niveau 1: $r(76) = .244, p < .02$
au niveau 2: $r(112) = .384, p < .0001$

L'échelle G du TARCE (complétion de phrases lacunaires) et le sous-test CLOZE de ILS1/2 qui mettent en jeu les mêmes habiletés démontrent aussi une bonne congruance entre les deux tests:

au niveau 1: $r(76) = .29, p < .005$
au niveau 2: $r(112) = .33, p < .0001$

Aux deux niveaux, les corrélations sont donc élevées, elles sont surtout remarquables pour les sujets du deuxième niveau et elles sont une indication de la validité congruante du TARCE.

3.2.3 *Les tests de niveau ILS1 et ILS2*

Ce sont des tests de compréhension administrés à la fin de chaque niveau, élaborés par une équipe spécialisée et rodés par un usage fréquent à l'ILS.

Chacun des deux tests, de niveau 1 et de niveau 2, sont de type objectif. Nous sommes conscients que le fait de proposer des réponses réduit la marge d'interprétation que le sujet doit effectuer pour démontrer sa compréhension. C'est une limite inévitable imposée par ces tests. Chacun comprend trois parties destinées à mesurer successivement:

- la compréhension auditive de textes enregistrés (CA): ILS1 (30 items), ILS2 (20 items);
- la compréhension de textes écrits (CE): ILS1 (8 items), ILS2 (10 items);
- l'habileté à prédire la nature et le sens des mots manquants dans un texte (CLOZE): ILS1 (10 items), ILS2 (15 items).

Les tests ILS ont été administrés à la fin de la session d'enseignement à tous les groupes concernés.

Une comparaison **par niveau** permettra de voir si le traitement pédagogique axé sur l'étude des congénères s'est fait ou non au détriment des habiletés visées par le cours régulier (CA, CE, CLOZE); ce cours régulier de 52 heures ayant été, pour les groupes expérimentaux, amputé de 8 heures correspondant à la durée totale du traitement (cf. 3B.).

3.2.3.1 *Statistiques descriptives*

Les statistiques qui suivent sont basées sur les données fournies par 90 sujets de niveau 1 ayant subi ILS1 et 95 sujets de niveau 2 ayant subi ILS2. Il est important de souligner que les caractéristiques métrologiques sont toujours étroitement reliées aux caractéristiques de l'échantillon considéré.

TABLEAU III.5
Statistiques descriptives de ILS1 et ILS2

	ILS1			ILS2		
Échelles	CA	CE	Cloze	CA	CE	Cloze
Nbre d'items	30	8	10	20	10	15
Moyenne	18.100	5.800	5.811	11.758	7.147	9.411
Écarts-types	5.546	1.593	1.897	3.032	1.723	2.382
Assymétrie	-.344	-.759	.047	.188	-1.353	-.408
Kurtose	-.312	.154	-.236	-.548	2.678	.391

Aux sous-tests CA et CE du niveau 1, les indices de kurtose, proches de 0, indiquent que la hauteur de la courbe est mésokurtique c'est-à-dire que la distribution des scores est normale. Cette distribution, légèrement assymétrique négative dans les deux cas, révèle des sous-tests plutôt faciles, ce qui est confirmé par les indices moyens de difficulté (.603 pour CA et .725 pour CE). La variabilité des scores pour CE est moyenne tout comme au niveau 2 pour le même sous-test. En CA les écarts-types élevés (ILS1 et ILS2) indiquent une grande étendue des scores.

Pour l'épreuve de closure de niveau 1, la kurtose légèrement platykurtique (-.236) et l'assymétrie presque nulle (.047), semblent indiquer une distribution à peu près normale des scores. La moyenne (5.8/10) est moins élevée que celle obtenue à l'épreuve de CE (5.8/8). Ce sous-test est donc un peu plus difficile que le précédent et il présente une variabilité un peu plus grande.

Au niveau 2, on remarque que CA est de difficulté moyenne et que CE est assez facile (moyenne de 7.147/10). La distribution des scores est négativement assymétrique (les sujets sont regroupés vers des scores élevés). La kurtose (2.678), de type leptokurtique, indique peu de variabilité au niveau des scores, ce que confirment les écarts-types faibles.

La distribution des scores à l'épreuve de closure de niveau 2 est près de la normale et indique une variabilité faible.

3.2.3.2 *Fidélité*

TABLEAU III.6
Coefficients de constance interne de ILS1 et ILS2

		Constance interne (∝ de Cronbach)
ILS1	CA	.843
	CE	.516
	Cloze	.453
ILS2	CA	.673
	CE	.574
	Cloze	.536

Malgré les nombreuses révisions dont ils ont fait l'objet, les deux tests ILS1 et ILS2 montrent une constance interne faible pour chacun de leurs trois sous-tests sauf pour CA où l'homogénéité des items semble assez bonne.

3.2.3.3 *Analyse des items*

TABLEAU III.7
Indices de difficulté et de discrimination

		P. moyen (diffic.)	Pt bi-sérial moyen (discrimin.)
ILS1	CA	.603	.429
	CE	.725	.474
	Cloze	.581	.406
ILS2	CA	.588	.357
	CE	.715	.477
	Cloze	.627	.366

Les six sous-tests considérés se sont avérés de difficulté moyenne pour la majorité des sujets de l'échantillon. Les épreuves

de compréhension auditive et de closure paraissent les plus difficiles pour cette population et aussi les moins discriminatoires, en particulier dans ILS2.

En compréhension de l'écrit, compte tenu d'un P moyen assez élevé, la discrimination, telle qu'indiquée par le point bi-sérial moyen, est bonne.

3.2.4 *Le questionnaire de renseignements biographiques*

À l'issue de l'administration du posttest (TARCE), tous les groupes, expérimentaux et de contrôle, ont rempli un questionnaire portant sur leur formation linguistique. La nature de la langue d'origine, le temps préalable d'exposition au français, la connaissance du latin ou du grec, la maîtrise d'une autre langue romane et la maîtrise d'une autre langue non romane sont autant de caractéristiques qui peuvent affecter favorablement ou défavorablement l'usage que l'apprenant fait des congénères anglais-français.

Une analyse corrélationnelle qui rend compte de l'influence de ces six caractéristiques sur les gains réalisés entre posttest et prétest du TARCE ainsi que sur les scores obtenus à ILS1 et ILS2 a été menée à titre indicatif et afin de guider l'interprétation des résultats.

3.2.5 *Commentaires sur le traitement expérimental*

Les professeurs titulaires des groupes expérimentaux sont restés dans leur salle de classe pendant toute la durée de l'expérience. Ils ont donc assisté régulièrement à l'administration des tests et du traitement portant sur l'étude des congénères. À l'issue du cours, ils ont pu donner leur avis d'experts sur la valeur du programme et aussi rapporter les réactions directes de leurs étudiants. Ces derniers ont, de

plus, été invités à évaluer l'ensemble du programme reçu à l'aide d'un questionnaire succinct qui sera présenté au chapitre suivant (section 4.4).

Les données qualitatives ainsi recueillies viendront corroborer ou infirmer les données des analyses quantitatives.

3.3 *Planification de l'expérience*

Outre les étapes d'élaboration et de validation du TARCE, un certain nombre de démarches ont dû précéder l'expérimentation proprement dite. Grâce à une pré-expérimentation ayant nécessité, de septembre à décembre 1988, la collaboration de six enseignants dans les cours de compréhension de niveau 2 et 3, l'ensemble pédagogique a pu être remanié et raffiné. Cette étape préalable a permis de constater que 1) plus le niveau de l'apprenant en L2 était faible, plus il semblait tirer profit du programme et que 2) la variable «enseignant» pouvait modifier considérablement les attitudes des apprenants et les effets du traitement pédagogique.

C'est ainsi que la véritable expérimentation qui s'est déroulée du 19 septembre au 26 novembre 1989, a eu lieu avec des sujets de niveaux 1 et 2 et que le traitement a été administré par une seule et même personne dans tous les groupes expérimentaux.

3B. **Déroulement de l'expérience**

Les sujets ont été soumis aux conditions expérimentales (à raison d'une session hebdomadaire de 60 minutes) pendant une durée totale de neuf semaines incluant prétest et post-test (2 x 30 mn).

Le tableau suivant décrit le plan de l'expérience en termes de répartition des heures.

TABLEAU III.8
Déroulement de l'expérience

	Niveau 1		**Niveau 2**	
	Contrôle	**Expérim.**	**Contrôle**	**Expérim.**
Préalables institutionnels	0 h	0 h	52 h	52 h
Prétest	30 mn	30 mn	30 mn	30 mn
Traitement expérimental	0 h	7 h	0 h	7 h
Post-test	30 mn	30 mn	30 mn	30 mn
Cours régulier	51 h	44 h	51 h	44 h
Total	**52 h**	**52 h**	**52 h**	**52 h**

Par «préalables institutionnels», il faut entendre le nombre d'heures correspondant officiellement à chaque niveau. Idéalement, le niveau 1 est constitué de sujets n'ayant jamais reçu de formation en FLS et au niveau 2 se trouvent les sujets issus du niveau 1 c'est-à-dire ayant suivi un cours de FLS de 52 heures pendant un semestre antérieur. En pratique, les sujets ont estimé eux-mêmes leur niveau, à l'aide du questionnaire d'auto-évaluation de l'ILS. Les deux tiers d'entre eux ayant déclaré, dans le questionnaire portant sur les indices biographiques, qu'ils avaient étudié le FLS pendant plus d'un an (cf. tableau IV.2), il est probable que beaucoup se sont persuadés qu'ils avaient perdu les connaissances acquises antérieurement.

Les six groupes expérimentaux et les six groupes contrôle ont tous été soumis à un enseignement axé sur la compréhension de l'écoute et de l'écrit à raison de 4 heures par semaine, pendant une session de 13 semaines. Ce cours régulier ne comportait pas d'enseignement systématique des congénères et avait pour but de préparer les sujets aux tests finals ILS1 et ILS2.

Le traitement expérimental a été administré aux six premiers groupes, à l'intérieur du programme régulier et de l'horaire normal du cours, de sorte que les douze groupes ont

bénéficié de la même durée d'exposition au français en salle de classe (52 h) mais que seuls les groupes contrôle ont reçu la totalité du cours régulier.

En résumé, il s'agit d'une expérience pédagogique menée sur une période de neuf semaines consécutives auprès de jeunes adultes anglophones considérés comme débutants ou faux débutants en FLS et tous inscrits dans un cours axé sur la compréhension de l'écoute et de l'écrit en L2. Dans les groupes expérimentaux, le programme portant sur l'étude systématique des congénères s'est donc substitué à une partie du cours régulier dont il a absorbé 16% du temps.

Le traitement expérimental a été donné par un même et unique professeur dans tous les groupes. Ce professeur qualifié a été présenté à chaque classe par le professeur en titre comme un assistant (et non un expérimentateur) chargé de dispenser un programme d'apprentissage du vocabulaire faisant partie intégrante du cours. Afin de préserver la motivation des étudiants, le programme n'a donc pas été présenté comme un traitement expérimental mais comme une partie du cours régulier pour laquelle des notes entrant dans le calcul de la note finale ont été attribuées. Les groupes contrôle ont aussi été informés que leurs résultats au post-test seraient intégrés à leurs notes de classe finales (5%).

Les enseignants des groupes contrôle n'ont pas été mis au courant de la nature de l'expérience mais il leur a été demandé d'intégrer au nombre des documents écrits qu'ils ont sélectionnés pour leurs classes, les mêmes textes que ceux à partir desquels ont été élaborées les leçons servant à l'expérience, ceci afin d'éviter un effet possible de la variable «domaine abordé».

3C. Les variables

Les trois variables indépendantes qui ont été considérées pour l'analyse multivariée MANOVA sont:

- le niveau (1 ou 2)
- le groupe (Exp. ou Contr.)
- le Temps (prétest et posttest).

Ces trois variables sont représentées par le schéma suivant:

		Temps	
		T1	T2
Niveau 1	Gr 1	x	x
	Gr 2	x	x
Niveau 2	Gr 1	x	x
	Gr 2	x	x

Six autres variables indépendantes relatives aux caractéristiques biographiques des individus ont été enregistrées de la façon suivante pour être comparées aux gains réalisés entre le posttest et le prétest lors de l'analyse corrélationnelle. Ce sont les suivantes:

- Anglais langue maternelle ? Oui: 1, non: 2
- Exposition au français. Plus d'1 an: 2, moins d'1 an: 1
- Étude du latin ? Oui: 1, non: 2
- Étude du grec ? Oui: 1, non: 2
- Étude d'une autre langue romane ? Oui: 1, non: 2
- Étude d'une autre langue non romane? Oui: 1, non: 2

Les variables dépendantes ont été mesurées d'une part par la différence entre les scores obtenus au TARCE (posttest) et au TARCE (prétest) et sont représentées par les neuf sous-tests décrits ci-dessus (3.2.1). Elles ont été également mesurées par les scores comparés (groupes expérimentaux/groupes contrôle) obtenus aux tests de niveau ILS1 et ILS2 tel que représenté par le schéma suivant.

		Tests ILS
Niveau 1	Gr 1	x
	Gr 2	x
Niveau 2	Gr 1	x
	Gr 2	x

3D. Hypothèses

Afin d'évaluer l'incidence de notre traitement pédagogique sur le développement du vocabulaire, deux séries d'hypothèses ont été soumises à l'expérimentation. Elles sont les suivantes:

1) les groupes expérimentaux de niveau 1 et 2 obiendront une variation de scores (posttest – prétest) positive et supérieure à celle des groupes contrôle correspondant au niveau des sept variables dépendantes suivantes:

A. récognition de congénères français hors contexte;
B. transfert et application des règles de correspondance inter-lexicale;
C. identification des catégories grammaticales des mots hors contexte (C1: en anglais, C2: en français);
D. identification des catégories grammaticales des mots en contexte (D1: en anglais, D2: en français);
E. dérivation à partir de congénères français;
F. compréhension du sens d'un texte;
G. insertion de congénères donnés avec leur forme d'occurrence dans les contextes appropriés.

2) Les groupes expérimentaux de niveau 1 et 2 obtiendront des scores aussi élevés aux tests de niveau de l'Institut des Langues Secondes (ILS1, ILS2) que les groupes contrôle au niveau des trois variables dépendantes suivantes:

- compréhension auditive (C.A)
- compréhension de l'écrit (C.E);
- complétion d'un texte lacunaire (CLOZE);

Comme dans toute situation pédagogique, les éléments constitutifs de la situation – le sujet, l'objet, le milieu et l'agent – (Legendre, 1988, p.514) imposent des contraintes méthodologiques inévitables. Les données recueillies au cours de l'expérience décrite ci-dessus devront être interprétées dans les limites de cette situation.

Chapitre IV

Présentation et interprétation des résultats

L'objectif principal de la présente étude consistait à déterminer le rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif (écrit) en français langue seconde (FLS). Plus précisément, il s'est agi d'évaluer la contribution d'un enseignement systématique des congénères et des règles de correspondance lexicale entre L1 et L2 (anglais et français) à l'élargissement du vocabulaire chez des apprenants anglophones de niveau débutant et faux débutant en FLS.

Appuyant notre argumentation sur les théories actuelles relatives à l'apprentissage du vocabulaire de L2, nous avons postulé que les congénères interlinguaux, sous-ensemble de ce vocabulaire, pouvaient et devaient faire l'objet d'une action pédagogique spécifique. Un programme d'initiation aux congénères et de mise en oeuvre de stratégies de développement du vocabulaire à partir des règles de formation des congénères a donc été conçu et administré à un groupe expérimental constitué de six classes d'étudiants en première et deuxième années d'université. Un test d'aptitude à la récognition des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire (TARCE) a été élaboré et administré en début et en fin d'expérience aux sujets participants ainsi qu'à six groupes parallèles servant de groupes contrôle. Deux tests institutionnels appartenant à l'Institut des Langues Secondes (ILS1 et ILS2) ont également été administrés en fin de session, le premier à tous les sujets (des groupes expérimentaux et contrôle) classés au niveau 1, le second à tous les sujets de niveau 2.

Les analyses quantitatives effectuées pour vérifier nos hypothèses ont été basées sur les gains réalisés entre la première et la deuxième administration du TARCE et sur les scores obtenus aux tests de l'ILS. Elles ont aussi consisté à calculer les corrélations éventuelles entre ces gains et scores et certaines variables propres aux individus susceptibles de modifier l'apprentissage. Deux types d'analyses ont donc eu lieu pour chacun des deux tests (TARCE et ILS1/2): une analyse multivariée de la variance (MANOVA) et une analyse corrélationnelle.

4A. Vérification des hypothèses

4.1 *Première hypothèse*

La première hypothèse stipule que les groupes expérimentaux obtiendront, entre le prétest et le post-test du TARCE, des gains supérieurs à ceux des groupes contrôle correspondants.

Dans le but de vérifier cette hypothèse et de mettre en évidence le rôle des trois facteurs (temps, groupe, niveau) on a procédé à une **analyse multivariée de la variance à trois dimensions avec mesure répétée** dont les résultats sont présentés ci-dessous.

4.1.1 *Analyse multivariée de la variance (MANOVA): TARCE*

L'ensemble des analyses a été fait à l'aide du progiciel SAS, version 5, sur ordinateur central AMDAHL (Procédure General Linear Model ou GLM).

Nous sommes en présence d'une analyse à **trois dimensions**:

Temps x Groupe x Niveau (2 x 2 x 2) où le facteur Temps est un facteur répété.

Une interaction double significative a été obtenue par rapport au temps et au groupe, $F(1,156) = 108,89$, $p < .0001$

Afin de se protéger contre une probabilité d'erreur de première espèce trop élevée, un alpha de .005 a été calculé et choisi comme seuil permettant de déterminer un F univarié significatif (approche Bonferroni). Cinq interactions doubles ont été notées par rapport aux échelles considérées individuellement (F univariés). Il s'agit des échelles A, B, C, E et G; aucune interaction n'a été observée au niveau de D et F (cf. p.121).

Une interaction double significative a été obtenue par rapport à l'échelle A (sous-test 1):

échelle A: $F(1,156) = 91,24$, $p < .0001$

Une interaction significative a été aussi notée par rapport aux échelles B (sous-test 2), C2 (sous-test 4), E (sous-test 7) et G (sous-test 9):

échelle B: $F(1,156) = 114,28$, $p < .0001$
échelle C2: $F(1,156) = 8,58$, $p < .004$
échelle E: $F(1,156) = 16,78$, $p < .0001$
échelle G: $F(1,156) = 8,40$, $p < .004$

En considérant les scores totaux obtenus à l'ensemble des sous-tests, les gains réalisés par les groupes expérimentaux (entre post-test et prétest) ont été bien supérieurs à ceux réalisés par les groupes contrôle, ce qui confirme l'hypothèse de départ et témoigne de l'effet positif du traitement.

Par contre, le facteur niveau (débutant ou faux débutant) n'a pas exercé d'influence sensible sur les résultats. Il faut rappeler que le traitement administré aux groupes expérimentaux a été exactement le même pour tous sans distinction de niveau. L'enseignement régulier reçu par chacun des groupes était, au contraire, adapté au niveau déclaré des classes de sujets.

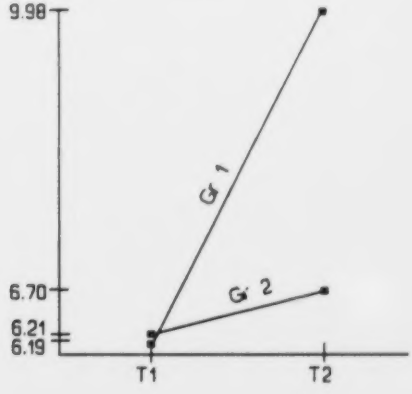
Indépendamment du niveau, l'impact de l'apprentissage des congénères semble donc avoir été positif sur les habiletés suivantes: récognition des congénères français, application des règles de correspondance interlexicale, identification des catégories grammaticales, généralisation des règles interlexicales et sélection des mots appropriés à des contextes donnés.

4.1.1.1 *Impact du traitement sur la récognition des congénères*

Les tableaux et graphiques ci-dessous présentent les moyennes obtenues aux cinq sous-tests concernés (A, B, C2, E, G) et les interactions significatives univariées observées au niveau du groupe. Gr1 représente le groupe expérimental, Gr2 représente le groupe contrôle.

TABLEAU IV.1
Interaction Temps x Groupe au niveau de l'échelle A

	Temps 1	Temps 2
Gr 1	6.19	9.98
Gr 2	6.21	6.70



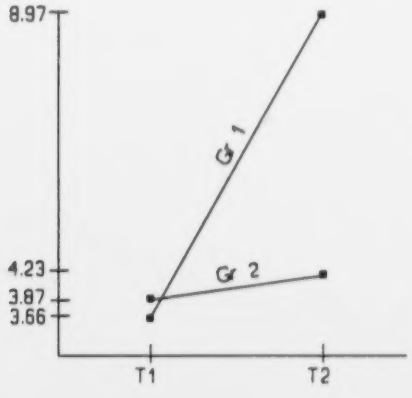
Dans ce sous-test, seules les réponses parfaitement exactes ont été considérées comme justes. Cela implique que les sujets ayant obtenu le score maximum ont appris non seulement à reconnaître les racines des mots mais aussi à identifier les

temps grammaticaux à l'aide de flexions (telles que - era, - ons, -é, etc.) de même que les terminaisons adjectivales (-eux, -ées) ou adverbiale (-ment).

4.1.1.2 *Impact du traitement sur l'application des règles de correspondance interlexicale*

TABLEAU IV.2
Interaction Temps x Groupe au niveau de l'échelle B

	Temps 1	Temps 2
Gr 1	3.66	8.97
Gr 2	3.87	4.23



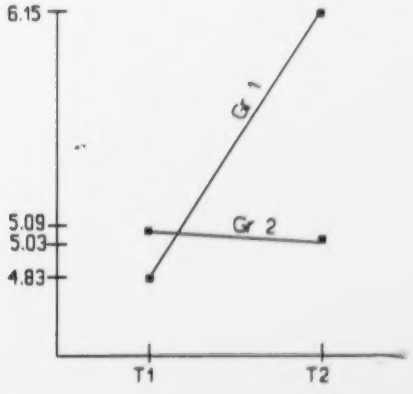
Dans ce sous-test les sujets ont obtenu le score maximum lorsqu'ils sont parvenus à générer des mots français à partir de leurs congénères anglais.

Le groupe expérimental ayant mieux réussi à ce sous-test que le groupe contrôle, on peut penser qu'il y a eu apprentissage grâce au programme et que les sujets ont développé une habileté de production par laquelle ils exercent une transformation d'éléments lexicaux de L1 en éléments lexicaux de L2. Statistiquement, cette habileté est en corrélation significative avec l'habileté de récognition des congénères français ($p < .0001$), ce qui était prévisible puisque les comportements observés s'appuient sur les mêmes types d'objets, à savoir les structures et les classes lexicales.

4.1.1.3 *Impact du traitement sur l'identification des catégories grammaticales*

TABLEAU IV.3
Interaction Temps x Groupe au niveau de l'échelle C2

	Temps 1	Temps 2
Gr 1	4.83	6.15
Gr 2	5.09	5.03



Il s'agissait dans ce sous-test d'identifier les catégories auxquelles appartiennent une série de dix congénères français présentés sans contexte. Le traitement semble donc avoir favorisé l'apprentissage des catégories grammaticales en français. Comme on pouvait s'y attendre, ces résultats sont en corrélation significative avec ceux obtenus aux sous-tests A et B (p .007 et p. 002).

Si aucune interaction double (Temps x Groupe) n'a été notée par rapport aux sous-tests C1, D1 et D2, c'est-à-dire qu'aucune différence n'a été notée entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, cela semble indiquer que l'ensemble de l'échantillon a pu sans difficulté (P moyens élevés) identifier les catégories grammaticales de L1 avec ou sans contexte et celles des mots français présentés en contextes. À la différence des groupes contrôle, les sujets expérimentaux semblent donc faire usage de l'analyse morphologique du mot français pour identifier les catégories grammaticales. Dans les contextes

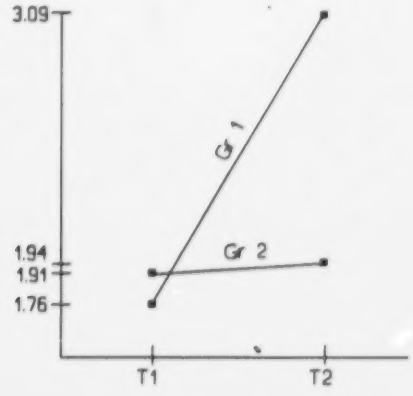
fournis, la consécution des mots étant assez semblable en anglais et en français, il est probable que la majorité des sujets ont identifié les catégories de L2 par analogie avec L1.

L'analyse corrélationnelle indique que la durée d'exposition au FLS n'a pas influé sur cette aptitude (cf. 4.3.1). On pourrait donc en conclure que les scores les plus élevés aux sous-tests C1, D1 et D2 sont essentiellement dus à la formation grammaticale reçue antérieurement par les sujets en L1 aussi bien qu'en L2.

4.1.1.4 *Impact du traitement sur la généralisation des règles interlexicales*

TABLEAU IV.4
Interaction Temps x Groupe au niveau de l'échelle E

	Temps 1	Temps 2
Gr 1	1.76	3.09
Gr 2	1.91	1.94



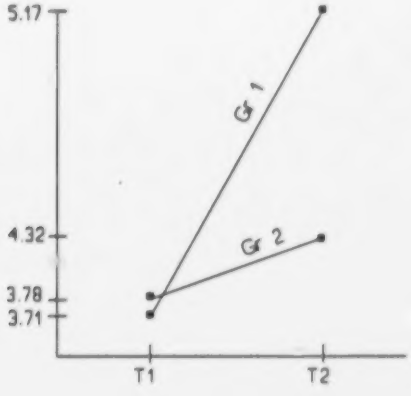
Ce sous-test consistait à généraliser les règles interlexicales apprises et à produire des mots français à partir de leurs dérivés ou de leurs racines. Les résultats sont ici en relation directe avec ceux des échelles A et B ($p < .0001$) indiquant que le même type d'habileté semble sollicité dans les trois cas. Les sujets du groupe expérimental ont développé une stratégie qui consiste à sélectionner les règles

appropriées pour la formation de différentes catégories grammaticales et à établir une relation juste entre la morphologie du mot et la catégorie requise.

4.1.1.5 *Impact du traitement sur l'insertion de congénères avec leur forme d'occurrence dans les contextes appropriés*

TABLEAU IV.5
Interaction Temps x Groupe au niveau de l'échelle G

	Temps 1	Temps 2
Gr 1	3.71	5.17
Gr 2	3.78	4.32



Les contextes donnés comprenant eux-mêmes de nombreux congénères, il est probable que les bons sujets ont d'abord procédé par association des champs sémantiques et des mots donnés (exemple: «effet de la pollution» et «environnement») puis qu'ils ont confirmé leur choix en examinant les contraintes syntaxiques imposées par les contextes. Cela suppose que les sujets ont été capables de faire usage du contexte pour identifier les catégories grammaticales manquantes (dans les phrases incomplètes), de reconnaître les congénères avec leur forme d'occurrence, d'identifier la valeur des flexions grammaticales (désinences) et lexicales (suffixes) et de sélectionner les accords qui s'imposaient. Il n'est

donc pas surprenant que l'échelle G soit en corrélation directe avec les échelles A et B (p .0001) ainsi qu'avec l'échelle D2 à un moindre degré (p .03) où ces mêmes habiletés étaient mises à l'épreuve séparément.

4.1.1.6 *Remarques sur le sous-test de compréhension de la lecture*

Se situant au niveau du texte, le sous-test F (compréhension de la lecture) se distingue notablement des autres sous-tests du TARCE qui visent plutôt des habiletés s'exerçant au niveau du système de la langue. Aucun effet du traitement expérimental n'a été perçu au niveau de cette échelle. Le texte à lire comprenant de nombreux congénères nominaux (technologie, environnement, humanité, etc.), il était relativement facile (P moyen = .658) pour tous les sujets d'inférer le sens de chaque paragraphe en établissant des liens logiques entre ces différents congénères facilement reconnaissables grâce à leur longueur (Browne, 1982, p.122). De plus, tous les sujets ayant été préparés à cet exercice par leur cours régulier qui portait spécifiquement sur la compréhension des textes, il est normal qu'ils aient développé des habiletés de lecture comparables. On peut donc prévoir dès maintenant que les groupes réunis auront des scores comparables à l'épreuve de compréhension écrite (CE) des tests ILS1/ILS2 (cf. 4.2.1).

4.2 *Seconde hypothèse*

Le traitement expérimental ayant eu pour effet de priver les sujets expérimentaux d'une partie du cours régulier, on pourrait craindre que ceux-ci n'aient pas atteint le même degré de développement en compréhension auditive et en compréhension de l'écrit que les sujets ayant bénéficié de la totalité de ce cours. C'est afin de déterminer les répercussions possibles du traitement expérimental sur les résultats obtenus aux examens finals sanctionnant ce cours que nous avons formulé notre seconde hypothèse.

Selon la seconde hypothèse, les groupes expérimentaux de niveau 1 et 2 devaient obtenir des scores aussi élevés que les groupes contrôle aux tests de l'ILS.

4.2.1 *Analyse multivariée de la variance (MANOVA): ILS1, ILS2*

Dans le but de vérifier la deuxième hypothèse et de mettre en évidence le rôle du facteur groupe pour les scores aux trois sous-tests de ILS1 et ILS2, on a procédé à deux doubles analyses multivariées de la variance (MANOVA) pour chacun des niveaux en fonction du groupe (expérimental ou contrôle).

Aucun effet principal significatif n'a été trouvé entre les sujets des groupes expérimental et contrôle ni au niveau 1 ni au niveau 2:

niveau 1 $F(3,82) = 1.51$, $p < .22$
niveau 2 $F(3,116) = 2.15$, $p < .10$

Il ressort donc qu'à chacun des tests de l'ILS, les groupes expérimentaux et les groupes contrôle se sont comportés de façon semblable, aussi bien en compréhension qu'en compréhension de l'écrit et qu'à l'exercice de closure, ce qui confirme notre seconde hypothèse.

Cela signifie que le traitement expérimental ne s'est pas fait au détriment des habiletés mesurées par ces tests. Les groupes expérimentaux ont donc, par rapport aux groupes contrôle, bénéficié d'un apport additionnel susceptible de les aider à développer leur vocabulaire, tout en ayant atteint le même degré de compréhension des textes oraux et écrits.

4B. **Données qualitatives**

Les données qualitatives proviennent de deux sources constituées d'une part par les sujets des groupes expérimentaux, d'autre part par les enseignants titulaires de ces groupes qui ont été témoins de l'administration des sept leçons, de toutes les conditions de l'expérience et des réactions a posteriori de leurs étudiants.

Les opinions des sujets ont été recueillies sous forme de questionnaire (cf. tableau IV.6), les avis d'experts des enseignants ont été fournis sous forme de commentaires libres.

4.3 *Points de vue des enseignants*

En autorisant la venue de l'expérimentateur dans leurs classes et en lui «sacrifiant» huit heures de leur cours régulier, les enseignants titulaires des groupes expérimentaux qui avaient connaissance de la nature du programme étaient déjà en partie convaincus de l'utilité d'un tel programme. Pendant et après l'expérience, ils ont maintenu leur première impression et ont jugé l'ensemble du programme utile et approprié. Selon eux, les congénères ont été utiles à double titre. Tout d'abord, ils sont venus augmenter le vocabulaire des étudiants et ils ont servi de base pour analyser la valeur d'éléments sub-lexicaux tels que flexions et affixes. Enfin, en tant qu'indices facilement repérables ils ont permis d'élaborer des stratégies de compréhension et d'accéder à la lecture en L2.

Si les comparaisons morphologiques entre l'anglais et le français ont semblé également utiles, les exercices de systématisation des règles de correspondance interlexicale ont été jugés trop répétitifs et ennuyeux.

Enfin, selon les professeurs du niveau 1, le rythme de chaque leçon était un peu trop rapide pour les étudiants les plus faibles qui éprouvaient surtout beaucoup de difficulté au niveau des exercices d'accords grammaticaux des congénères avec les contextes sélectionnés.

Les enseignants ont donc réagi très favorablement à notre programme d'apprentissage du vocabulaire basé sur les congénères. Deux d'entre eux ainsi que d'autres collègues non impliqués dans l'expérience, mais en ayant pris connaissance a posteriori, ont manifesté le désir d'intégrer officiellement ce programme à leurs cours réguliers.

4.4 *Points de vue des sujets expérimentaux*

Le sentiment général des 55 sujets ayant rempli le questionnaire s'est avéré très favorable à l'apprentissage de congénères puique 93% des réponses ont été affirmatives à la question no. 13: "Did you feel that the whole program was useful?".

Plusieurs étudiants, dans leurs commentaires libres, ont indiqué qu'ils auraient souhaité avoir plus de temps pour mieux tirer profit du programme. Le fait que certains n'aient pas pu faire tous les exercices suggérés dans les leçons (question no.9) et n'aient pas commencé à constituer leur propre dictionnaire de faux-amis (question no.11) doit justement être imputé au manque de temps.

Le tableau IV.6 présente la répartition en pourcentage des réponses obtenues à chacune des questions.

TABLEAU IV.6

Évaluation du programme expérimental par les sujets

	Yes	I do not know	No
1. Did the program help you develop your vocabulary?	79%	14%	7%
2. Did it give you ways to discover the meaning of written texts?	87	9	4
3. Did it give you more confidence as far as reading French is concerned?	79	14	7
4. Has the teaching of some grammatical tips helped to improve your comprehension?	73	13	14
5. Have the structural comparisons between English and French cognates been useful?	80	9	11
6. Have the systematic exercices about rules of correspondance between cognates been useful?	66	23	11
7. Have the fill-in-the-blanks exercices been useful?	53	27	20
	Yes	**Some times**	**No**
8. Have you made some use of the list of grammatical words that was given to you?	38%	40%	22%
9. Have you completed the exercices suggested in each lesson?	38	51	11
10. Have you occasionally used your dictionary of verbs?	51	16	33
11. Have you started to constitute your own dictionary of "false-friends" as advised?	36		64
12. Do you feel that the whole program was useful?	93		7

Dans l'ensemble, il apparaît que les sujets sont convaincus de l'efficacité du programme sur les congénères. Ce programme semble avoir contribué au développement non seulement de leur vocabulaire mais aussi de leur compétence de lecture. Les affirmations des sujets eux-mêmes doivent évidemment être traitées avec prudence car la perception qu'ont

les apprenants de leur apprentissage peut être empreinte de subjectivité. Toutefois, les résultats de notre première analyse semblent corroborer leurs impressions personnelles.

Il est surtout important de remarquer que presque tous les répondants ont déclaré avoir une plus grande assurance pour aborder la lecture en L2. L'apprentissage des congénères aurait donc, comme nous l'avions annoncé (cf. p. 67) un impact psychologique très positif, donnant au sujet un bon degré de satisfaction et le prédisposant à bien apprendre.

Contrairement à l'opinion exprimée par les enseignants, les sujets ont apprécié, en majorité, les exercices de systématisation des règles de correspondance interlexicale. Dans ses commentaires libres, un des sujets suggère de consacrer plus de temps à ces exercices "*because these rules (to me) seem very very important in decifering french texts*".

Enfin, le commentaire suivant, émis par un étudiant du premier niveau, rejoint la recommandation des professeurs d'intégrer à l'avenir ce programme dans une infrastructure pédagogique appropriée:

> "*This is basically a good programm and I would recommend making it a part of all 1501 courses. People who work at it and take it seriously can learn a lot. Perhaps it could even be carried on into 1502*".

4C. Comparaison des données quantitatives et qualitatives

Dans une perspective d'ensemble, les appréciations des apprenants rejoignent les résultats de notre analyse statistique portant sur les gains réalisés entre le prétest et le post-test du TARCE.

Quatre des questions soumises aux sujets à l'issue de l'expérience (p. 138) portent explicitement sur les habiletés mises à l'épreuve par les différents sous-tests où une interaction significative a été trouvée (cf. p.121 et 127). Ainsi peuvent être associés la question 2 et le sous-test F, les questions 5 et 6 et les sous-tests B et E et enfin, la question 7 et le sous-test G. Les réponses, majoritairement positives à ces quatre questions, indiquent que les sujets pensent que le traitement qu'ils ont reçu a contribué à leur apprentissage. Ce jugement ne concorde pas totalement avec les résultats de l'analyse.

Les sous-tests B et E portant essentiellement sur la mise en application et sur la généralisation de ces règles ont été effectivement mieux réussis par les groupes expérimentaux que par les groupes contrôle. C'est donc à juste titre que les premiers ont reconnu que l'entraînement qu'ils avaient reçu à ce niveau avait été efficace. Il en est de même pour le sous-test G bien que les opinions des étudiants à ce niveau soient moins assurées. Cela s'explique par le fait que l'épreuve au TARCE s'est avérée facile (P moyen = .792) tandis que l'entraînement subi pour cette tâche a été perçu comme difficile.

Par contre, bien qu'aucune interaction n'ait été observée au niveau du sous-test F, 87% des sujets ont néanmoins jugé que le programme avait contribué à faciliter leur accès au sens des textes.

4D. Analyses supplémentaires

À titre exploratoire et dans le but de tenter d'expliquer les différences significatives mises en évidence par les MANOVA, une analyse corrélationnelle a été effectuée. Cette analyse doit faire ressortir l'impact ou l'absence d'impact de variables propres aux individus (variables biographiques) sur les gains obtenus au TARCE (Test, retest) et sur les scores obtenus à ILS1 et à ILS2. Si des corrélations significatives existent, elles devraient permettre de prédire le succès de sujets éventuels possédant telle ou telle caractéristique à tel ou tel sous-test.

Les six caractéristiques biographiques susceptibes d'influer quelque peu sur les habiletés relatives aux congénères anglais-français décrites en 2.4.2.2 sont brièvement rappelées ci-dessous.

1: Anglais, langue maternelle ou non.
2: Formation en FLS de moins d'un an ou non.
3: Formation en latin ou non.
4: Formation en grec ou non.
5: Connaissance d'une autre langue romane ou non.
6: Connaissance d'une autre langue non romane ou non.

Dans l'échantillon considéré, ces caractéristiques sont réparties de la façon suivante:

TABLEAU IV.7
Fréquence des caractéristiques biographiques (en %)

1	2	3	4	5	6
85.5	63.2	7.8	4.1	8.3	25.9

4.5 *Analyses corrélationnelles*

L'ensemble de ces analyses a été fait à l'aide du logiciel SPSS-X sur les 178 sujets réunis. Les niveaux 1 et 2 sont groupés afin de préserver l'étendue de la variabilité et en raison de la présence de la caractéristique 2 qui indique le niveau en termes de durée d'exposition au français langue seconde (moins d'un an / plus d'un an).

4.5.1 *Calcul de corrélations entre variables biographiques et gains au TARCE*

Le tableau suivant présente l'ensemble des corrélations de Pearson calculées entre les variables biographiques et les gains obtenus aux neuf sous-tests.

TABLEAU IV.8

Corrélations de Pearson entre les variables biographiques (1 à 6) et les gains obtenus aux 9 sous-tests (A à G)

	CARACTÉRISTIQUES						GAINS								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**A**	**B**	**C1**	**C2**	**D1**	**D2**	**E**	**F**	**G**
1	1.00	.20	.10	-.06	-.04	-.7	-.23*	-.12	.01	-.10	.03	-.03	-.03	.20**	-.04
2		1.00	-.02	.16	.03	-.19	-.00	-.09	-.03	-.04	-.05	-.14	-.01	-.03	-.23*
3			1.00	.13	.05	.05	.05	.06	.07	.08	-.02	.08	.06	.03	-.02
4				1.00	-.06	.17	-.06	-.08	.11	-.04	-.14	-.08	-.00	.01	-.17~
5					1.00	.08	.06	.16~~	.06	.03	-.02	-.02	.08	-.02	.10
6						1.00	.10	.12	.11	.05	.04	.04	.12	-.16~~	-.04
A							1.00	.65	.02	.20	.19	.05	.30	.01	.29
B								1.00	.01	.22	.23	.15	.41	.12	.33
C1									1.00	.22	.22	.12	-.07	.03	.06
C2										1.00	.24	.20	.14	.02	.11
D1											1.00	.22	-.00	.07	.19
D2												1.00	-.07	-.05	.16
E													1.00	.33	.10
F														1.00	.01
G															1.00

* p<.002 ** p<.006 ~ p<.02 ~~ p<.03

(Toute corrélation est considérée significative au niveau p<.05)

On remarque, dans la matrice ci-dessus, six corrélations significatives sur le plan statistique mais qui correspondent à des coefficients (gains) très faibles. Les deux corrélations les plus significatives (coefficients les plus élevés et p les plus petits) sont celles qui existent entre:

- caractéristique 1 et gain à l'échelle A;
- " 2 et " " G.

Les quatre autres corrélations observées existent entre:

- caractéristique 1 et gain à l'échelle F ;
- " 4 " " G;
- " 5 " " B;
- " 6 " " F.

La caractéristique 1 (Anglais: langue maternelle) est donc en corrélation négative avec A (sous-test de récognition des congénères) et en relation directe avec F (sous-test de compréhension de la lecture). Cela semblerait indiquer que les sujets n'ayant pas l'anglais comme langue maternelle ont moins bien réussi au premier sous-test mais ont été plus habiles pour la compréhension de la lecture. Cet exercice, par ailleurs, a aussi été mieux réussi par les sujets ayant déclaré connaître une autre langue non romane. Ceux-ci, relativement nombreux (25.9%) étaient pour la plupart des néo-Canadiens d'origine orientale ou moyen-orientale. Particulièrement attentifs et studieux, ces étudiants ont peut-être su tirer un meilleur profit de l'enseignement reçu malgré leur moins grande familiarité avec l'anglais.

Le test d'insertion de congénères donnés avec leur forme d'occurrence dans les contextes appropriés a été moins bien réussi par les sujets ayant déclaré avoir suivi plus d'un an de cours de FLS (34.8%) dans le passé. De même, les sujets ayant une connaissance préalable du grec (4.1%) n'ont pas été avantagés pour ce sous-test (relation inverse entre car.4 et échelle G).

Enfin, les sujets connaissant une langue romane autre que le français (8.3%) ont obtenu des scores moins élevés que leurs collègues au sous-test d'application des règles interlexicales.

Contre toute attente, il semblerait donc que la formation linguistique préalable n'ait pas été un élément facilitateur pour

l'emploi des congénères. Plus que de variables biographiques, les habiletés qui ont été mesurées dépendent peut-être surtout de variables relatives aux individus en tant qu'apprenants. Ces facteurs répertoriés par Stern (1983, p.367-387) incluent d'une part l'aptitude et le style cognitif, d'autre part l'attitude, la motivation et la personnalité. En raison de la lourdeur des instruments psychométriques existants (cf. Gardner, 1985), la présente recherche n'a pu recueillir aucune donnée relative à ces variables. Il faut retenir pourtant qu'elles conditionnent incontestablement la réaction de l'apprenant à un enseignement formel imposé, tout autant les variables affectives que l'aptitude cognitive (Stern, *ibid.*, p.386) et qu'elles peuvent expliquer certaines anomalies relevées dans nos résultats.

D'autres expériences seront nécessaires pour préciser le rôle véritable des variables biographiques et pour déterminer l'influence non négligeable des caractéristiques d'apprenants des sujets.

4.5.2 *Calcul des corrélations entre variables biographiques et ILS1/ILS2*

Les matrices suivantes présentent l'ensemble des corrélations calculées entre les variables biographiques et les scores obtenus aux tests de l'ILS.

TABLEAU IV.9

Corrélations entre les variables biographiques (caractéristiques 1 à 6) et le test ILS1

	1	2	3	4	5	6	C.E.	Clo.
1	1.00	.25	-.04	.04	-.13	-.65	.15	-.02
2		1.00	-.10	.14	-.07	-.27	.14	.32*
3			1.00	.43	.10	.07	.04	.23**
4				1.00	-.03	-.07	.01	.10
5					1.00	.20	.18	.03
6						1.00	-.05	-.03
C.E.							1.00	.34
Cloze								1.00

* p<.004 ** p<.04

TABLEAU IV.10

Corrélations entre les variables biographiques (caractéristiques 1 à 6) et le test ILS2

	1	2	3	4	5	6	C.E.	Clo.
1	1.00	.22	.04	-.10	.03	-.70	.15	-.03
2		1.00	.00	.13	.15	-.12	.18	.00
3			1.00	.05	.02	.04	.14	.09
4				1.00	-.07	.28	-.06	.03
5					1.00	-.01	.20*	.10
6						1.00	-.05	.03
C.E.							1.00	.40
Cloze								1.00

* p<.03

Le tableau IV.9 montre qu'au niveau 1 les sujets ayant estimé avoir, dans le passé, été exposés au français pendant plus d'un an (caractéristique 2), de même que ceux ayant déjà étudié le latin (caractéristique 3) ont un score significativement plus élevé au test de closure (Cloze).

Par ailleurs, la connaissance d'une autre langue romane est en corrélation significative positive avec le score obtenu au test de compréhension écrite (C.E.) par les sujets de niveau 2 (tableau IV.10).

Contrairement à ce qui a été dit à propos des corrélations avec les gains obtenus au TARCE, il semblerait que dans le cas des tests de l'ILS, le passé linguistique des sujets ait eu quelque influence.

En résumé, les analyses corrélationnelles dont il a été question ci-dessus ne nous renseignent guère. Elles indiquent quelques faibles tendances mais plus souvent elles indiquent une absence de corrélations. Dans l'état actuel de la recherche sur l'importance du bagage culturel et linguistique dans l'apprentissage de la L2, nous ne pouvons que conclure que les caractéristiques biographiques considérées ici ont eu peu d'effet sur la performance des sujets de notre expérience.

4E. Implications

Malgré toutes les réserves qui ont été exprimées en raison de la fluctuation possible des résultats d'une situation expérimentale à une autre, certains renseignements méritent d'être retenus et d'être examinés dans une perspective didactologique.

Il faut s'interroger sur les implications de nos résultats afin de mieux comprendre le fonctionnement des apprenants, d'évaluer l'importance de nos objectifs et d'envisager les moyens de rentabiliser l'action pédagogique.

4.6 *Implications au niveau de l'apprentissage*

Les statistiques montrent que les sujets de l'échantillon sur lequel a porté notre expérience ont appris quelque chose de plus que leurs collègues des groupes contrôle. Pourtant, s'il existe un lien de cause à effet entre l'intervention pédagogique et les résultats des apprenants, sait-on exactement de quelle nature est la matière apprise? Il pourrait s'agir d'une attitude, d'un processus (ensemble de stratégies d'apprentissage) ou d'objets linguistiques. La mesure empirique à laquelle nous avons procédé ne pouvant rendre compte que de l'apprentissage de certains de ces éléments à un moment donné, nous devons nous contenter d'un tableau partiel de la matière véritablement apprise et spéculer sur les pièces manquantes.

Les congénères qui étaient les objets d'apprentissage fournis par le traitement expérimental correspondent à trois des catégories recensées par Dalgalian (cf. section 1.3.3, pp. 29 à 32): celles des éléments, des classes et des relations. L'apprentissage de ces objets linguistiques a eu lieu par l'intermédiaire d'un certain nombre de «comportements» provoqués pendant le traitement expérimental. Ce sont des comportements similaires qui ont été activés par les différents sous-tests du TARCE.

Le tableau ci-dessous met en rapport les différents sous-tests du TARCE avec les types d'objets et les comportements observables tels que définis par Dalgalian (*ibid.*) qui sont des manifestations d'un développement du vocabulaire réceptif.

TABLEAU IV.11

Rapports entre le TARCE, les objets et les comportements évalués

Sous-tests du TARCE	Objets d'appr.	Comportements évalués	
A*	Éléments	RECONNAÎTRE	des congénères isolés des morphèmes grammaticaux
B*	Éléments	APPLIQUER GÉNÉRER	des règles de correspondance interlexicale des congénères de L2 à partir de L1
C1 C2* D1 D2	Classes	NOMMER	les catégories grammaticales – de congénères anglais isolés – de congénères anglais en contexte – de congénères français isolés – de congénères français en contexte
E*	Éléments Classes	APPLIQUER PRODUIRE	des règles de dérivation lexicale à l'intérieur de L2 les suffixes correspondant aux catégories grammaticales
F	Texte	DISCRIMINER RÉPONDRE RÉSUMER	un titre par rapport à ceux qui ne conviennent pas en L1 à une question par paragraphe en L1 un paragraphe du texte
G*	Relations	SÉLECTIONNER (entre)	plusieurs congénères ceux qui entrent dans les syntagmes donnés

Les sous-tests marqués d'un astérisque sont ceux pour lesquels on a observé une interaction significative (Temps x Groupe)

Les congénères (et morphèmes dépendants de congénères) appris en tant qu'éléments, classes et relations ont donc permis la manifestation de comportements tels que reconnaître, appliquer, générer, produire, etc. Ces comportements observés et évalués objectivement par le TARCE sont aussi des stratégies d'apprentissage, des processus de développement du vocabulaire réceptif qui, on peut l'espérer, sont susceptibles d'être transférés à d'autres situations d'échanges linguistiques.

4.7 *Implications au niveau de l'enseignement*

Tous les comportements figurant dans ce tableau sont des «produits convergents» (terminologie de Dalgalian, *ibid.* p.72), c'est-à-dire qu'ils résultent d'un apprentissage spécifique sur les types d'objets concernés. Seuls les scores de A, B, C2, E et G, cependant ont été nettement améliorés par l'apprentissage spécifique promu par notre traitement pédagogique (cf.section 4.1.1).

On peut en déduire que pour les objets et comportements correspondant aux sous-tests C1, D1, D2 et F les habiletés impliquées se sont développées par une combinaison d' apprentissages antérieurs et qu'un enseignement systématique n'est pas nécessaire.

Concernant l'activité F (compréhension d'un texte), il serait hasardeux de conclure que les congénères n'ont joué aucun rôle. S'il apparaît que ce rôle n'est pas directement relié au traitement expérimental, cela peut signifier que tous les sujets (expérimentaux et autres) ont fait un usage égal des nombreux congénères présents comme indices de base pour inférer le sens du texte particulier dont il est question. Le recours aux similarités lexicales les plus évidentes entre L1 et L2 a pu être un réflexe automatique ou une stratégie consciente développée dans d'autres situations pédagogiques.

Par ailleurs il n'est pas surprenant que C1 et D1 n'aient pas été affectés puisque ces deux sous-tests portaient sur des connaissances en langue maternelle normalement acquises dès l'école élémentaire. Quant à D2, nous l'avons dit (cf. p.131), le contexte donné en français étant organisé selon un ordre analogue à l'ordre de consécution des mots dans la phrase anglaise, les sujets pouvaient facilement «deviner» les catégories grammaticales auxquelles ils appartenaient.

Ces constatations vont nous permettre, pour des recherches ultérieures, de redéfinir les objectifs du traitement pédagogique et de guider les apprenants à cibler leur effort d'apprentissage sur les habiletés qui semblent les plus difficiles à acquérir.

4.8 *Remarques sur le rôle des congénères*

Le rôle des congénères, on le voit, est multiple. Ils sont à la fois des objets linguistiques représentant des éléments lexicaux ou sub-lexicaux, des classes ou des relations (relations avec des champs sémantiques, des classes grammaticales, d'autres éléments d'un syntagme), ils sont aussi des points d'appui pour développer des stratégies d'apprentissage linguistique qui se réalisent en comportements observables tels que ceux énumérés dans le tableau précédent. En d'autres termes ils peuvent être à la fois des objets d'étude (en se prêtant à l'analyse morphologique par exemple) et des objets opérationnels à partir desquels une variété de stratégies peuvent s'exercer (inférence du sens du contexte, identification de champs lexicaux, etc.).

Ces caractéristiques font des congénères interlexicaux des instruments de développement du vocabulaire, particulièrement pratiques en début d'apprentissage.

4F. *Limites de la recherche*

Il faut remarquer que, dans la présente recherche, les caractéristiques de l'échantillon ne sont pas aussi uniformes qu'on l'aurait souhaité. Ainsi, bien que tous les sujets impliqués se soient trouvés dans les catégories «débutants» et «faux débutants» leur «passé» linguistique, aussi bien en L1 qu'en FLS, les différencie beaucoup. D'autre part, les techniques utilisées pour l'enseignement des leçons ayant été les mêmes pour tous les groupes et pour tous les sujets, il n'a pas été possible de tenir compte des modes de fonctionnement individuel des apprenants. Il est probable que les sujets (7%) ayant déclaré «non» à la question 12 "Do you feel that the whole program was useful?" n'ont pas perçu d'adéquation entre l'approche utilisée et leur propre style d'apprentissage, ce qui d'ailleurs ne signifie pas qu'il n'y ait pas eu d'apprentissage.

Il faut souligner aussi l'importance du facteur «enseignant». Dans la présente recherche, ce facteur est resté stable puisque le traitement expérimental a été donné par le même professeur dans

les six groupes concernés mais on ne peut affirmer que les résultats auraient été les mêmes si la qualité de l'interaction avait été différente. Un certain rapport affectif s'établit entre le professeur et les étudiants et peut, plus peut-être que la nature des techniques utilisées, modifier l'efficacité d'un enseignement. En l'absence de ce rapport affectif entre l'expérimentateur et les groupes contrôle, on peut penser que la motivation des sujets à bien réussir le post-test n'était pas aussi grande que celle des groupes expérimentaux qui ont eu un contact hebdomadaire pendant neuf semaines avec l'expérimentateur.

L'obligation de considérer les résultats au niveau des groupes et non des individus pris isolément, l'existence de variables humaines trop diverses et trop complexes pour être contrôlées, constituent sans doute une limite à la portée de nos conclusions et généralisations.

Conclusion

La recherche qui a été présentée au cours des chapitres précédents a été motivée et induite par une double problématique découlant d'une part de la place restreinte et souvent mal définie du vocabulaire dans la pédagogie de la langue seconde, d'autre part de la situation actuelle de l'apprenant anglophone adulte commençant l'apprentissage du français langue seconde. Si le statut d'apprenant est loin d'être nouveau, son rôle, depuis les années 1980, est devenu central dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ses besoins, ses attentes, ses aptitudes, ses limites, ses rapports avec les personnes et les moyens susceptibles de l'aider sont pris en compte par la didactique des langues, en théorie sinon en pratique.

L'apprenant qui est un être éduqué et qui maîtrise déjà parfaitement une ou plusieurs langues souhaite que son apprentissage soit efficace, durable et autant que possible relié à sa pragmatique quotidienne. Il est capable de transférer ses connaissances et ses habiletés préalablement acquises à son apprentissage de la langue cible. De l'enseignant il attend des occasions d'activer ces connaissances et ces habiletés, de les améliorer et d'en découvrir d'autres. Il attend aussi un apport langagier dense (en particulier lexical) et structuré, sélectionné en fonction de son potentiel communicatif et aussi linguistique.

Ni les approches couramment utilisées ni les moyens pédagogiques actuellement disponibles ne répondent à ces attentes sauf, peut-être, à un niveau avancé. Enseignants et auteurs de manuels semblent vouloir maintenir cette tendance bien ancrée qui consiste à subordonner le vocabulaire aux autres apects de la langue.

En l'absence de plan de développement du vocabulaire pour débutants en L2 et dans l'esprit des récentes découvertes de la psycholinguistique suscitant un regain d'intérêt pour la langue écrite en tant que base de l'acquisition des premières habiletés réceptives et en tant que support d'une fonction communicative, nous nous sommes intéressée aux mots communs à l'anglais et au français, graphiquement identiques ou semblables dans les deux langues.

Le rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif en français L2 a donc été l'objet de la présente étude. Les congénères ou mots communs (sous forme identique -homographes- ou presque identique -parographes) sont nombreux en français et en anglais. Les travaux de LeBlanc et Séguin mettent en évidence plus de 23000 congénères et une vingtaine de règles très productives décrivant les différences morphologiques observables entre les parographes.

Ces congénères constituent un sous-ensemble du vocabulaire qui n'est pas toujours directement saisissable par l'apprenant débutant en L2. En effet, les recherches antérieures ont montré que certains obstacles d'ordre linguistique et surtout psychologique pouvaient inhiber la récognition spontanée des congénères. Obstacles d'ordre pédagogique aussi puisque la plupart des enseignants, par crainte de causer un trop grand nombre d'interférences, ont souvent découragé toute tentation de la part de leurs apprenants de comparer leur langue maternelle et la langue seconde. Les objections les plus sérieuses soulevées contre l'intégration des congénères dans une pédagogie du vocabulaire reposent sur les écarts sémantiques ou stylistiques qui se sont parfois creusés au cours des temps entre des congénères interlinguaux, sous l'influence du système conceptuel et de la culture qui sous-tendent chacune des deux langues concernées. Abstraction faite des mots scientifiques et techniques, il est vrai sans doute que les valeurs sémantique et stylistique de deux congénères sont rarement tout à fait équivalentes, tout comme il est vrai que les synonymes absolus sont rares à l'intérieur d'une même langue. Si cette préoccupation est légitime lorsque l'apprenant est appelé à produire et surtout à traduire en L2, elle n'a pas été retenue dans le cadre de cette recherche. En effet, les étudiants

concernés n'en étaient pas au stade de produire en L2; ils en étaient à celui de la découverte des mots dans le texte écrit, de la découverte de leurs sens propres à la L2 et de leurs règles d'emploi telles que représentées par les différents contextes fournis. À cet égard, les congénères nous ont paru d'une grande utilité.

Nous avons donc proposé dans cette étude que les congénères, de même qu'un nombre limité d'autres éléments essentiels (mots grammaticaux, règles de dérivation, etc.) soient inscrits en priorité dans un programme pédagogique destiné à développer les habiletés réceptives de la compétence en L2.

Il nous a semblé que le vocabulaire en général et les congénères en particulier requéraient une action pédagogique systématique susceptible de s'exercer au niveau du décodage du sens des mots (à l'aide de l'analyse morphologique et de l'exploitation du contexte) aussi bien qu'au niveau de la mémorisation et des stratégies d'apprentissage. Étant donnée l'absence remarquable à l'heure actuelle de modèle de développement du vocabulaire pour apprenants débutants, nous avons créé un programme en sept leçons présentant, à la fois, un processus (ou ensemble de stratégies) et un contenu linguistique minimal composé de la masse des congénères et de quelques outils de base indispensables dès le début de l'apprentissage, à savoir une liste des principaux mots grammaticaux et quatre tableaux (verbes les plus fréquents et leurs formes courantes, principaux morphèmes grammaticaux, suffixes, préfixes).

Ce traitement pédagogique a fait l'objet d'une étude empirique parmi six groupes de sujets expérimentaux de niveau élémentaire (débutant et faux débutant). L'évaluation des effets du traitement s'est faite à l'aide de trois tests: le TARCE (test d'aptitude à la récognition des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire) et les «tests de niveau» de l'Institut des langues secondes (ILS1 et ILS2).

Selon les deux hypothèses formulées, nous avons prédit que les gains réalisés entre le prétest et le post-test du TARCE seraient plus élevés pour les groupes expérimentaux que pour les groupes

contrôle correspondants et que les scores obtenus aux ILS1 et ILS2 seraient aussi élevés chez les uns et chez les autres. Ces deux hypothèses se sont trouvées confirmées par les analyses statistiques qui ont été menées. Cela signifie que:

1) le traitement pédagogique soumis à l'expérience a eu un effet favorable sur cinq des neuf habiletés mesurées par le TARCE;
2) le traitement pédagogique a constitué, pour les sujets expérimentaux, un apport supplémentaire qui ne s'est pas fait au détriment des habiletés mesurées par ILS1/2.

Dans les limites imposées par la méthodologie et par les types d'analyse choisis, il ressort que l'étude des congénères s'est avérée utile au niveau de la récognition, de l'application et de la généralisation des règles de correspondance interlexicale, de l'identification de catégories grammaticales, de l'application des règles de dérivation à l'intérieur de L2 et de l'inférence du sens de contextes courts à partir de congénères. Les stratégies ayant donné lieu à tous ces comportements semblent bien acquises par les sujets expérimentaux et sont susceptibles d'être transférées à d'autres situations d'échanges linguistiques.

Les congénères semblent donc avoir agi comme instruments de développement du vocabulaire puisqu'ils ont été les points d'appui à partir desquels se sont développées des stratégies d'apprentissage. En tant qu'éléments lexicaux et sub-lexicaux ils se sont prêtés à l'analyse morphologique et ont aussi joué un rôle de prototypes de classes grammaticales et de relations sémantiques et grammaticales. À cet égard, on peut dire encore qu'ils ont contribué au développement du vocabulaire de l'échantillon expérimental considéré.

Ces conclusions sont évidemment tributaires des conditions dans lesquelles s'est déroulée l'expérience. Il serait souhaitable de répéter cette même expérience avec un nouvel échantillon de sujets et de recueillir leurs caractéristiques d'apprenants à l'aide d'un

questionnaire portant en particulier sur l'attitude et la motivation dont les effets, selon Gardner, seraient primordiaux dans l'échec ou le succès d'un apprentissage.

On peut dire, dès maintenant, que nos résultats semblent prometteurs et il est permis de penser que les congénères ouvrent une voie nouvelle à l'enseignement du vocabulaire réceptif écrit et à la réflexion sur le rôle de la L1 dans le développement de la L2. De nombreuses pistes s'ouvrent également pour la recherche ultérieure.

Le traitement pédagogique qui a été élaboré aux fins de cette recherche n'est qu'un exemple de matériel spécifiquement destiné à promouvoir l'exploitation des similarités lexicales entre l'anglais et le français en début d'apprentissage. Il reste à multiplier les ressources permettant de servir les mêmes objectifs en les adaptant aux infrastructures pédagogiques en présence.

Sur un plan purement linguistique, il conviendrait de redéfinir le congénère interlingual en fonction de son degré de reconnaissabilité. Tel que mentionné plus haut (section 2.4.2.1), une recherche en cours (Séguin et Tréville) vise à déterminer un seuil de reconnaissabilité à partir duquel il sera possible de prédire la récognition par des apprenants d'un mot de L2 de même étymologie et de même sens qu'un mot de L1. Une étude des morphologies comparées s'ensuivra et pourra trouver son application dans le cadre de la pédagogie du vocabulaire.

Il serait intéressant d'explorer, par ailleurs, la voie d'une généralisation des règles interlexicales portant sur la morphologie des congénères aux éléments de même catégorie grammaticale mais autres que les congénères. Les règles de dérivation des adverbes à partir des adjectifs par exemple, observées parmi les congénères, peuvent s'étendre à l'ensemble du lexique et permettre à l'apprenant en L2 de générer un vocabulaire nouveau pour lui sur la base de mots connus mais non apparentés. Une recherche empirique permettrait de déterminer les conditions d'extensibilité de ces règles.

L'apprentissage/enseignement de la récognition des congénères oraux implique les dimensions phonétiques et phonologiques et nécessiterait un ensemble de règles de correspondance interlexicale du même type que celles formulées par LeBlanc et Séguin pour les congénères écrits (cf.1.6). Nul doute que la récognition auditive stimulée par un entrainement spécifique dès le début de l'apprentissage contribuerait largement au développement des habiletés de compréhension de la langue parlée.

Enfin, la contribution des congénères ne s'exerce pas qu'au niveau de la connaissance réceptive de la langue. Au niveau des activités d'expression, l'utilité des congénères reste à démontrer. Par le moyen d'une étude de nature empirique, il serait important d'évaluer les avantages et les risques d'un entrainement systématique à l'exploitation de la parenté entre les deux langues sur les choix lexicaux des utilisateurs de L2. Parvenu au stade de l'expression libre, l'apprenant aura acquis, on peut l'espérer, une maturité linguistique suffisante pour contourner les dangers de l'interférence et des faux amis.

Bibliographie

ADJÉMIAN, C. (1983). The Transferability of Lexical Properties. *Language Transfer in Language Learning*. S. Gass & L. Selinker (eds.). Rowley, MA: Newbury House, 251-269.

ANDERSON, J. (1982). Acquisition of Cognitive Skills. *Psychological Review* 89, 369-406.

_____ (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York, Freeman & Co.

ANDERSON, R.C. (1984). Some Reflections on the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher* 13/9, 5-10.

ARNAUD, P. (1980). L'enseignement du vocabulaire. *Linguistique et enseignement des langues*. J-P Davoine (réd.). Presses Universitaires de Lyon, 85-108.

ASHER, J.J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal* 53/1) 3-17.

_____ (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal* 56/3, 133-139.

ATKINS, B. & col.(1978). *Collins-Robert French-English English-French Dictionary*. Glasgow, Collins.

ATKINSON, R.C. (1975). Mnemotechnics in Second-Language Learning. *American Psychologist* 30, 821-828.

ATKINSON, R.C. & RAUGH, M. (1975). A Mnemonic Method for Learning Second-Language Vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 67, 1-16.

BANTA, F. (1981). Teaching German Vocabulary: The Use of English Cognates and Common Loan Words. *The Modern Language Journal* 65/2, 129-137.

BARTLETT, F. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.

BEAUVILLAIN, C. & J. GRAINGER (1987). Accessing Interlexical Homographs: Some Limitations of a Language-Selective Access. *Journal of Memory and Language* 26/6, 658-672.

BEBOUT, L. (1978). Considerations in the Use of Cognates in Second-Language Teaching Material. *TESL Talk* 9/4, 5-11.

BEEN, S. (1979). Reading in the Foreign Language Teaching Program. *Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization and Practice*. R. Mackay, B. Barkman & R. Jordan (eds.). Rowley, MA: Newbury House.

BENSOUSSAN, M. & B. LAUFER (1984). Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading* 7/1, 15-32.

BENSOUSSAN, M., D. SIM & R. WEISS (1984). The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations. *Reading in a Foreign Language* 2, 262-276.

BESSE, H. (1986). Pour un retour à la méthodologie. *Études de linguistique appliquée* 64, 7-17.

BIALYSTOK, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning* 28/1, 69-83.

_____ (1979). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Canadian Modern Language Review* 35, 372-394.

BIBEAU, G. (1983). La théorie du moniteur de Krashen: aspects critiques. *Bulletin de l'A.C.L.A.* 5/1, 99-123.

BONNAFFÉ, E. (1920). *Dictionnaire étymologique et historique des anglicismes*. Paris, Delagrave.

BOUSCAREN, C. & A. DAVOUST (1977). *Les mots anglais qu'on croit connaître* vol. 2, Paris, Hachette.

BRANSFORD, J. (1979). *Human Cognition: Learning, Understanding and Remembering*. Belmont. CA: Wadsworth.

BRANSFORD, J. & M. JOHNSON (1972). Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 717-726.

BROWNE, R.L. (1982). *Aural and Visual Recognition of Cognates and their Implications for the Teaching of Cognate Languages*. Ph.D. dissertation, Harvard University.

BRUNER, J. & O'DOWD, D. (1958). A Note on the Informativeness of Words. *Language and Speech* 1, 98-101.

BURKE, E. (1986). *Latin for English? A High School Case Study*. ED.D. 1986 Temple University, MBP86-11820.

CANALE, M., J. CHILD, R. JONES, J. LISKIN-GASPARRO & P. LOWE (1984). The Testing of Reading and Listening Proficiency: A Synthesis. *Foreign Language Annals* 17/4, 389-391.

CARR, E. (1985). The Vocabulary Overview Guide: A Metacognitive Strategy to Improve Vocabulary Comprehension and Retention. *Journal of Reading* 28/8, 684-689.

CARRELL, P. (1983). Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning* 33, 183-207.

CARTER, R. (1987). Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching. *Language Teaching*. Cambridge Univ. Press, 52-70.

_____ (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London, Allen & Unwin.

CARTER, R. & M.J. McCARTHY (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman.

CHAMOT, A., L. KUPPER (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*. 22/1, 13-24.

CHAMOT, A., A. UHL & J. O'MALLEY (1987). A Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly* 21/2, 227-249.

CHAPMAN, L. (1983). *Reading Development and Cohesion*. Exeter, NH, Heinemann Educ. Books.

CHAUDRON, C. (1985). Comprehension, Comprehensibility and Learning in the Second Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 7/2, 216-233.

CHIROL, L. (1973). *Les «mots français» et le mythe de la France en anglais contemporain*. Paris, Éditions Klincksieck.

CICUREL, F. (1985). *Parole sur Parole*. Paris, CLE International.

CLARKE D., & I. NATION, (1980). Guessing the Meanings of Words from Context: Strategy and Techniques. *System* 8/3, 211-220.

COHEN, A. (1982). Le «contexte»: Aspects linguistiques et didactiques. *Revue canadienne des langues vivantes* 38/3, 458-468.

COHEN, A. & E. APHEK (1980). Retention of Second Language Vocabulary Overtime: Investigating the Role of Mnemonic Associations. *System* 8, 221-235.

COMMISSION DE LA FONCTION PUBLIQUE, CANADA (1967). *Dictionnaire du Bureau des Langues*. G. Charbonneau (responsable), Ottawa, Direction de la formation linguistique, non plublié.

CORDER, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Penguin Books.

COSTE, D. (1974). Lire le sens. *Le Français dans le Monde*, 109, 40-44.

_____ (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le Monde* 141, 25-35.

COSTE, D. J. COURTILLON, V. FERENCZI, M. MARTINS-BALTAR, E. PAPPO & E. ROULET (1976). *Un Niveau-Seuil*. Conseil de l'Europe. Paris, Hatier.

CROSS, D. (1978). Why Ignore Cognates? *Audio-Visual Language Journal* 16/2, 100-101.

CROW, J. (1986). Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. *The Modern Language Journal* 70/3, 242-250.

CROW, J. & J. QUIGLEY (1985). A Semantic Field Approach to Passive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. *TESOL Quarterly* 19/3, 497-515.

DABENE, M. (1981). L'acquisition de la compétence de lecture en français langue étrangère: courants méthodologiques actuels. *System* 9/3, 215-221.

DALGALIAN, G., S. LIEUTAUD & F. WEISS (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. (Didactique des langues étrangères), Paris, CLE international.

DANEMAN, M. & L. GREEN (1986). Individual Differences in Comprehending and Producing Words in Context. *Journal of Memory and Language* 25, 1-18.

DAVIES, N. (1976). Receptive Versus Productive Skills in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal* 60/8, 440-443.

DEBYSER, F. (1971). Comparaison et interférences lexicales (français-italien). *Le Français dans le Monde* 78, 51-57.

DESROCHERS, A. & I. BEGG, (1987). A Theoretical Account of Encoding and Retrieval Processes in the Use of Imagery-based Mnemonic Techniques: The Special Case of the Key-Word Method. Research Report no.18, in M.A. McDaniel and M. Pressley (eds), *Imagery and Related Mnemonic Processes*. New York, Springler-Verlag Publishers.

D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation.* Paris, Nathan.

DOLLERUP, C., E. GLAHN & C. ROSENBERG HANSEN (1989). Vocabularies in the Reading Process. Vocabulary Acquisition. P. Nation & R. Carter (eds.), *AILA Review* 6, 21-33.

DOOLING, D. & R. LACHMAN (1971). Effects of Comprehension on Retention of Prose. *Journal of Experimental Psychology* 88/2, 216-22.

DUBIN, R., ESKEY, D. & GRABE W. (1986). *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes.* Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

DUBOIS, J. & LAGANE, R. (1975). *Comment apprendre le vocabulaire?* Paris, Larousse.

DUBOIS, M.-M. & col.(1981). *Dictionnaire français-anglais anglais-français Larousse.* Collection Saturne, Paris, Larousse.

DUDA, R. (1985). Apprendre à apprendre les langues. *Mélanges pédagogiques.* CRAPEL, Université de Nancy, 79-85.

DULAY, H. & M. BURT (1978). Some Remarks on Creativity in Language Acquisition. *Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics.* W. Ritchie (ed.), New York, Academic Press, 65-89.

DULAY, H., M. BURT & S. KRASHEN (1982). *Language Two.* New York, Oxford University Press.

EDWARD D., E. BERNHARDT, M.-T. BERRY & M. DEMEL (1988). Comprehension and Text Genre: An Analysis of Secondary School Foreign Language Readers. *The Modern Language Journal* 72/2, 163-173.

EICHLER, J. (1972). *The Effects of Cognate Usage on Foreign Language Speaking Proficiency.* Ph.D. Thesis, University of Wyoming.

ELLIS, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford, Oxford University Press.

_____ (1989). Researching classroom Language Learning. Texte de la communication présentée au colloque sur l'enseignement de la compréhension, Université d'Ottawa.

ERDMENGER, M. (1985). Word Acquisition and Vocabulary Structure in Third-Year EFL-Learners. *IRAL* 23/2, 159-164.

FAERCH, C. & G. KASPER (1986). The Role of Comprehension in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 7/3, 257-275.

_____ (1987). Perspectives on Language Transfer. *Applied Linguistics* 8/2, 111-136.

FELIX, S. (1981). The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition. *Language Learning* 31, 87-112.

GAIRNS, R. & S. REDMAN (1986). *Working with Words*. Cambridge, Cambridge University Press.

GALISSON, R. (1973). Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger. *Études de linguistique appliquée* 11, 87-126.

_____ (1979). *Lexicologie et enseignement des langues (essais méthodologiques)*. Paris, Hachette.

_____ (1980). Compétence communicative et acquisition des vocabulaires. *Bulletin C.I.L.A.* 32, Neuchâtel.

_____ (1981). Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (Du concordancier à l'auto-dictionnaire personnalisé). *Bulletin C.I.L.A.* 34, Neuchâtel, 13-49.

_____ (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris, CLE International.

GARDNER, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London, E. Arnold.

GARNEAU, J.-L. (1985). *Semantic Divergence in Anglo-French Cognates: A Synchronic Study in Contrastive Lexicography*. Lake Bluff, IL: Jupiter Press.

GARROD, S. (1986). Language Comprehension in Context: A Psychological perspective. *Applied Linguistics* 7/3, 226-239.

GASS, S. (1979). Language Transfer and Universal Grammatical Relations. *Language Learning* 29, 327-344.

GENOUVRIER, E. & J. PEYTARD (1970). *Linguistique et Enseignement du français*. Paris, Larousse.

GERMAIN, C. (1984). Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde. *Études de linguistique appliquée* 56, 7-15.

_____ (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée* 75, 61-77.

GERMAIN, C. & R. LEBLANC (1982). Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. *Revue canadienne des langues vivantes* 38/4, 665-678.

GIASSON, J. & J. THÉRIAULT (1983). *Apprentissage et Enseignement de la lecture*. Montréal, Qc: Les Éditions Ville-Marie Inc.

GORMAN, T. (1979). Teaching English at the Advanced Level. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. M. Celce-Murcia & L. McIntosh (eds.), Rowley, MA: Newbury House, 154-162.

GOUGENHEIM, G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris, Didier.

GOUGENHEIM, G., P. RIVENC, R. MICHÉA & A. SAUVAGEOT (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Paris, Didier.

GRANGER, S. & H. SWALLOW (1988). False Friends: A Kaleidoscope of Translation Difficulties. *Le Langage et l'Homme* 23/2 (67), 108-120.

GREENBERG, J.H. (ed.) (1966). *Universals of Language* 2nd edition, Boston, The M.I.T. Press.

GREGG, K. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics* 5, 79-101.

GRELLET, F. (1981). *Developping Reading Skills. A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge, Cambridge University Press.

GUILBERT, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris, Larousse.

HAMMER, P. (1975). *The Role of English-French Cognates in Listening and Reading Comprehension in the Learning of French as a Second Language*. M.Ed. Thesis, University of Alberta.

_____ (1978). *Cognates as an Efficient Approach to Second Language Acquisition*. Unpublished Ph.D. Thesis, Edmonton, The University of Alberta.

_____ (1979). *What is the Use of Cognates?* ERIC, ED 180202.

HAMMER, P. & G. GIAUQUE (1989). *The Role of Cognates in the Teaching of French*. New York, Lang.

HAMMER, P. & M. J. MONOD (1976). *English-French Cognate Dictionary*. Edmonton, The University of Alberta.

HAMMER, P & C. STRESS (1957). The German-English Cognates. *The Modern Language Journal* 41, 177-182.

HATCH, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

HATCH, E. & H. FARHADY (1982). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.

HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia, University Penn. Press.

HAVILAND, S. & H. CLARK (1974). What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, 512-521.

HENNING, G. (1987). *A Guide to Language Testing*. Cambridge, Newbury House.

HILL, R. (1982). *A Dictionary of False Friends*. London, Macmillan.

HOLEC, H. (1974). *Structures lexicales et enseignement du vocabulaire*. Paris, Mouton.

_____ (1987). The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn? In A. Wenden & J. Rubin (eds), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 145-157.

HOWATT, A. (1974). The background to course design: Techniques in Applied Linguistics. J. Allen & S. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, London, 3.

IVES, J.P., L. BURSUK & S. IVES (1979). *Word Identification Techniques*. Chicago, Rand McNally College Publ.Cy.

JOHNSON, P. (1981). Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text. *TESOL Quarterly* 15/2, 169-181

JONGSMA, E. (1980). *Cloze Instruction Research: A Second Look*. Newark, International Reading Association.

JORDENS, P. & E. KELLERMAN (1981). Investigations into the "Transfer Strategy" in Second Language Learning. *Actes du 5e congrès de l'AILA*. J. Savard & L. Laforge (réd.), Québec, Les Presses de l'Univ. Laval, 195-216.

JOYCE, B. & M. WEIL (1986). *Models of Teaching*. Englewood, Prentice-Hall (3rd ed.).

KELLERMAN, E. (1978). Giving Learners a Break: Native Language Intuitions as a Source of Predictions about Transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15.

_____ (1979). Transfer and Non-Transfer: Where we are Now. *Studies in Second Language Acquisition* 2, 37-57.

_____ (1984). *Two Constraints on Transfer*. Paper presented at the Thirteenth Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium.

KIRK-GREENE, C.W.E. (1968). *Les Mots-Amis et les Faux-Amis*. London, Methuen Educational.

_____ (1981). *French False Friends*. London, Routlegde & Kegan Paul.

KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge, University Press.

KOESSLER, M. (1975). *Les Faux Amis des vocabulaires anglais et américain*. Paris, Vuibert. (1re éd. 1928).

KOESSLER, M. & J. DEROCQUIGNY (1946). *Les faux amis ou les pièges du vocabulaire anglais*. Paris, Vuibert.

KRASHEN, S. (1977). Some issues Relating to the Monitor Model. *Teaching English as a Second Language: Trends in Research and Practice*, H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (eds.), Washington, TESOL.

_____ (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York, Pergamon Press.

_____ (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, Pergamon Press.

_____ (1983). Newmark's "Ignorance Hypothesis" and Current Second Language Acquisition Theory. *Language Transfer in Language Learning*. S. Gass & L. Selinker (eds.), Rowley, Newbury House, 135-153.

_____ (1987). L'acquisition du vocabulaire par la lecture. *Le français langue seconde: des principes à la pratique*. P. Calvé & A. Mollica (réd.), Welland Ontario, La revue canadienne des langues vivantes, 233-247.

_____ (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Addition of Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73/4, 440-464.

KRASHEN S. & T. TERRELL (1983). *The Natural Approach*. New York, Pergamon Press.

KRASHEN S., T. TERRELL, M. EHRMAN & M. HERZOG (1984). A Theoritical Basis for Teaching the Receptive Skills. *Foreign Language Annals* 17, 261-275.

KUCERA H. & N. FRANCIS (1967). *Computational Analysis of Present-Day American English.* Rhode Island, Brown University Press.

LADO, R. (1955). Patterns of Difficulty in Vocabulary. *Readings on English as a 2nd Language.* Cambridge, MA: Winthrop, 277-291.

_____ (1957). *Linguistics Across Cultures.* Ann Arbor, The University of Michigan Press.

LADO, R., B. BALDWIN & F. LOBO (1967). *Massive Vocabulary Expansion in a Foreign Language Beyond the Basic Course: The Effects of Stimuli, Timing and Order of Presentation.* Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Project no. 5-1095.

LATULIPPE, L. DONAGHUE (1987). *Developing Academic Reading Skills.* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

LAUFER, B. (1986). Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research. *IRAL* 24/1, 68-75.

_____ (1988). The Concept of "Synforms" (similar lexical forms) in Vocabulary Acquisition. *Language & Education* 2, 113-132.

_____ (1989). A Factor of Difficulty in Vocabulary Learning: Deceptive Transparency. *Vocabulary Acquisition.* P. Nation & R. Carter (eds.), AILA Review, 6, 10-20.

LAUFER, B. & D. SIM (1985). Taking the Easy Way Out: Non-Use and Misuse of Clues in EFL Reading. *English Teaching Forum* 7-10.

LEBLANC, R., L. DUQUETTE & J. COMPAIN (1990). Cours axés sur les habiletés réceptives: fondements et applications à l'élaboration d'un programme. Inédit, Université d'Ottawa.

LEBLANC, R. ET H. SÉGUIN (1987). Homographes et parographes dans l'enseignement de la langue seconde. Communication présentée au 9ème congrès de l'AILA, Sydney, Australie, août 1987.

LEBLANC, R. ET H. SÉGUIN (à paraître). Listes comparées de mots apparentés français-anglais et anglais-français. Manuscrit en préparation, Institut des langues secondes, Université d'Ottawa.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal, Larousse.

LEON, P., P. BHATT & R. BALIGAND (1989). *Structure du français moderne (Introduction à l'analyse linguistique)*. Toronto, Canadian Scholars' Press.

LEWICKA, H. & K. BOGACKI (1983). *Dictionnaire sémantique et syntaxique des verbes français*. Varsovie.

LIMPER, L. (1932). Student Knowledge of Some French-English Cognates. *The French Review* VI, 37-49.

LOBO, F. (1966). *A 10,000 Spanish Word Vocabulary Expanded from 3,000 English Cognates*. Ph.D. Dissertation, Georgetown University.

LONG, M. (1983). Does a Second Language Instruction Make a Difference, A Review of Research. *TESOL Quarterly* 17/3, 359-383.

LUDWIG, J. (1984). Vocabulary Acquisition as a Function of Word Characteristics. *La Revue Canadienne des langues vivantes* 40/5, 552-563.

MACKENZIE, P. (1939). *Les relations de l'Angleterre et de la France d'après le vocabulaire*. Paris, Droz.

MACKEY, W. (1965). *Principes de didactique analytique*. Paris, Didier (Traduction et mise à jour de L. Laforge, 1972).

MACKEY, W., J.-G. SAVARD & P. ARDOUIN (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. Montréal, Didier Canada.

MAILLOT, J. (1977). Les Faux-Amis. In Babel: *International Journal of Translation* 23/2, 67-74.

McLAUGHLIN, B. (1978). The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning* 28, 309-333.

McLAUGHLIN, B., T. ROSSMAN & B. McLEOD (1983). Second Language Learning: an Information Processing Perspective. *Language Learning* 33, 135-159.

MEARA, P. (1980). Vocabulary Acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*. Cambridge University Press, 13/4, 221-246.

_____ (1983). *Vocabulary in a Second Language*. CILT London.

_____ (1984). The Study of Lexis. In *Interlanguage*. A. Davies, C. Criper & A. Howatt (eds.), Edinburgh, Edinburgh University Press, 225-235.

_____ (1987). *Vocabulary in a Second Language* volume 2, CILT London.

_____ (1989). Matrix Models of Vocabulary Acquisition. *Vocabulary Acquisition*. P. Nation & R. Carter (eds.), AILA Review, 6, 66-74.

MEARA, P. & B. BUXTON (1987). An Alternative to Multiple-choice Vocabulary Tests. *Language Testing* 4, 141-154.

MELKA TEICHROEW, F. (1982). Receptive versus Productive Vocabulary: A Survey. *Interlanguage Studies Bulletin* 6/2, 3-34.

MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris, Clé International.

MORRISSEY, M.D. (1981). A Case for "Friends". *IRAL* 19/1,65-69.

NAGLE, S. & S. SANDERS (1986). Comprehension Theory and Second Language Pedagogy. *TESOL Quarterly* 20/1, 9-26.

NAGY, W., HERMAN, P. & R. ANDERSON (1985). Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly* 20, 233-253.

_____ (1987). Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal* 24/2, 237-270.

NATION, I. (1982). Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of the Research. *Relc Journal* 13/1, 14-36.

NATION, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York, Newbury House Publishers.

NILSEN, D. (1976). Contrastive Semantics in Vocabulary Instruction. *TESOL Quarterly* 10/1, 99-103.

NORD, J. (1980). Developing Listening Fluency Before Speaking: An Alternative paradigm. *System* 8/1, 1-22.

NUTTAL, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London, Heinemann.

OLSHTAIN, E. (1987). The Acquisition of New Word Formation Processes in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 9/2, 221-231.

OMAGGIO, A. (1979). Pictures and SL Comprehension: Do They Help? *Foreign Language Annals* 12, 107-116.

O'MALLEY, J., A. CHAMOT, G. STEWNER-MANZANARES, L. KUPPER & R. RUSSO (1985). Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL Students. *Language Learning* 35/1, 21-46.

O'MALLEY, J., A. CHAMOT & C. WALKER (1987). Some Applications of Cognitive Theory to Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 287-306.

O'ROURKE, J.-P. (1974). *Toward a Science of Vocabulary Development*. The Hague-Paris, Mouton.

PACAK, M. & B. HENISZ (1968). Homographs: Classification and Identification. *Études de Linguistique Appliquée* 5, 89-105.

PAIVIO, A. (1978). Dual Coding: Theoretical issues and empirical evidence. In *Structural Process Models of Complex Human Behavior*. J.-M. Scandura & C. Brainerd, (eds.), Leiden, Nordhoff.

PAKENHAM, K. (1983). Developing Expectations for Text in Adult Beginning ESL Readers. *The Question of Control*. J. Handscombe, R. Orem & B. Taylor (eds), TESOL 83, 149-160.

PERGNIER, M. (1989). *Les anglicismes, danger ou enrichissement pour la langue française?* Paris, Presses Université de France.

POLITZER, R. (1965). *Teaching French.* Toronto, Ginn/Blaisdell.

POLITZER, R. & F. POLITZER (1972). *Teaching English as a Second Language.* Lexington, MA: Xerox College.

PONS-RIDLER, S. (1981). Lexicologie et enseignement du français aux anglophones. *Dialogues et cultures* 22, 39-60.

POSTOVSKY, V. (1974). Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning. *The Modern Language Journal* 58/5, 229-239.

RAMSEY, J. (1986). *Basic Skills for Academic Reading.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

RICHARDS, J. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly* 10/1, 77-91.

_____ (1985). Lexical Knowledge and the Teaching of Vocabulary. *The Context of Language Teaching.* J. Richards (ed.), Cambridge, Cambridge University Press.

RIVERS W. (1981). *Teaching Foreign Language Skills.* University of Chicago Press. 2nd edition.

_____ (1983). *Speaking in Many Tongues.* Cambridge University Press. 3rd edition.

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée.* Paris, Hatier-Crédif.

RUBIN, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9/1, 41-51.

_____ (1987). *Learner Strategies in Language Learning.* Englewood, Prentice-Hall International.

RYE, J. (1982). *Cloze Procedure and the Teaching of Reading*. Exeter, NH, Heinemann Educ. Books.

SAVARD, J.-G. (1970). *La valence lexicale*. Paris, Didier.

SAVARD, J.-G. & J. RICHARDS (1970). *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Québec, Presses de l'Université Laval.

SAVIGNON, S. (1972). *Communicative Competence: An experiment in classroom teaching*. Philadelphie, Center for Curriculum Development.

_____ (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom practice*. Reading: Mass., Addison-Wesley.

SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1989). Vocabulary Learning through Reading: Which conditions should be met when presenting words in texts? *Vocabulary Acquisition*. P. Nation & R. Carter (eds.), AILA Review, 6, 75-85.

SÉGUIN, H. (1986). *Tous les verbes conjugués*. Montréal, Centre Éducatif et Culturel.

_____ (1988). L'écriture des mots communs à deux langues de même alphabet: étude comparée du français et de l'anglais. *Pour une théorie de la langue écrite*. N. Catach (éd.), Paris, CNRS, 165-179.

SÉGUIN, H. & M.-C. TRÉVILLE (à paraître). Enquête sur la reconnaissabilité des congénères français par des anglophones n'ayant aucune connaissance du français.

SEWARD, R. (1947). *Dictionary of French Deceptive Cognates*. S.F. Vanni, NY, Bates College.

SINGER, J.G. (1977). Enjoying Vocabulary Learning in Junior High: the Key-Word Method. *La Revue Canadienne des langues vivantes* 34, 80-88.

SMITH, F. (1971). *Understanding Reading*. New York, Holt Rinehart Winston.

SPOLSKY, B. (1985). Formulating a Theory of Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 7/3, 269-288.

STAHL, S. & M. FAIRBANKS (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 56/1, 72-111.

STEFFENSEN, M., C. JOAG-DEV & R. ANDERSON (1979). A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly* 1, 10-29.

STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London, Oxford University Press.

SURRIDGE, M. (1984). L'utilité d'un vocabulaire structuré pour l'étudiant anglophone du français langue seconde. *La Revue Canadienne des langues vivantes* 40/4, 563-575.

SWAFFAR, J. (1988). Readers, Texts and Second Languages: The Interactive Processes. *The Modern Language Journal* 72/2, 123-149.

SWAN, M. & B. SMITH (1987). *Learner English. A Teacher's guide to Interference and Other Problems*. Cambridge, Cambridge University Press.

TARONE, E., D. COHEN & G. DUMAS (1976). A Closer Look at some Interlanguage Terminology: A Framework for Communicative Strategies. *Strategies in Interlanguage Communication*. C. Faerch & G. Kasper (eds.), 1984, London, Longman.

TAYLOR, I. (1976). Similarity between French and English Words — A Factor to be considered in Bilingual Language Behavior. *Journal of Psycholinguistic Research* 5/1, 85-94.

TENJOH-OKWEN, T. (1978). Faux-Amis; a Problematic Area for Francophone Learners of English. *TESL Talk* 8/4, 39-46.

TWADDELL F., (1980). Vocabulary Expansion in the TESOL Classroom. *Readings in English as a 2nd Language* 2nd ed., K. Croft, Cambridge, MA: Winthrop

VALDMAN, A. (1978). Communicative Use of Language and Syllabus Design. In *Foreign Language Annals* 11, 567-581.

VAN EK J., (1975). The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. *Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe, 110,112, 178-179, 226, 349, 450.

VAN ELS T., T. BONGAERTS, G. EXTRA, C. VAN OS & A.-M. JANSSEN-VAN DIETEN (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Baltimore, Arnold.

VAN PARREREN, C. & M. SCHOUTEN-VAN PARREREN (1981). Contextual Guessing: A Trainable Strategy. *System* 9, 235-241.

VANPATTEN B. (1987). On Babies and Bathwater: Input in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal* 71/2, 156-165.

VAN ROEY, J. (1984). Le traitement lexicographique des «mots-sosies» anglais-français. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 10/1-3, 287-303.

VAN ROEY, J., S. GRANGER & H. SWALLOW (1988). *Dictionnaire des faux amis français-anglais*. Paris, Duculot.

VIGNER, G. (1979). *Lire: du texte au sens*. Paris, CLE Internat.

WEINRICH, U. (1953). *Languages in Contact*. La Haye, Mouton.

WENDEN, A. (1987). Incorporating Learner Training in the Classroom. In A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 159-168.

WEST, M. (1934). Note on the Inferability of Cognates. *High Points* vol. 16, 23-25.

_____ (1953). *A General Service List of English Words*. New York, Longmans, Green & co.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Hatier-Crédif. (Traduction, 1981).

WINITZ, H. (1981). A Reconsideration of Comprehension and Production in Language Training. In H. Winitz (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Newbury House, 101-140.

WINITZ, H. & J. REEDS (1973). Rapid Acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking. *IRAL* 11/4, 295-318.

WYSOCKI, K. & J. JENKINS (1987). Deriving Word Meanings Through Morphological Generalization. *Reading Research Quarterly* 23/1, 66-81.

XIAOLONG Li (1988). Effects of Contextual Cues on Inferring and Remembering Meanings of New Words. *Applied Linguistics* 9/4, 402-413.

YORIO, C. (1971). Some Sources of Reading Problems for Foreign-Language Learners. *Language Learning* 21, 107-115.

Annexe I

Ensemble pédagogique en 7 leçons et corrigés des exerçices

Copyright © 1990
MARIE-CLAUDE TRÉVILLE

LEÇON 0 – LESSON 0

INTRODUCTION TO COGNATES

Cognates are words that are similar or identical in form and meaning in two or more languages. According to a computerized research made by LeBlanc and Séguin (University of Ottawa, 1986), 23000 English-French cognates have been found among 60000 listed in the most common dictionaries. These cognates include 6500 exactly identical words (which are called homographs) and 16500 with slight spelling differences (which are called parographs). Parographs are easily recognized in the second language since they either have one different letter when compared with English (oncle/uncle, avantage/advantage) or show regular correspondances between English and French like -té/-ty (beauté/beauty), -eux/-ous (curieux/curious), etc.

There are also deceptive cognates (or false-friends/«faux-amis») which may lead to a wrong interpretation of a text, but fortunately their amount is far smaller than the number of "good friends" (1/20 approximately). They have a similar form in English and French but have different meanings («attendre» does not mean "to attend" but "to wait", «lecture» in French does not mean "lecture" in English but "reading", etc.). In the following lessons, «faux-amis» which will occur will be pointed out and dealt with carefully in order to help learners retain the difference of meaning between the English word and its French counterpart.

Sample exercises
(see answers at the end of this section of lesson 0)

1. **Write 3 examples of English-French homographs** (words with same spelling in English and in French).

   _____ _____ _____

2. **Now give 3 examples of English-French parographs** (words with slight differences in spelling).

   _____ / _____ _____ / _____
   _____ / _____

3. **In the following passage, please circle homographs and underline parographs.**

> Selon une idée erronée mais répandue, l'enseignement par immersion en langue seconde ne vaudrait que pour les enfants d'un quotient intellectuel supérieur à la moyenne. Or, les études sur le rapport entre intelligence et succès scolaires incitent plutôt à penser que tout enfant peut profiter de l'immersion.

4. **On a separate sheet, make a list of all the underlined parographs and write after each one the corresponding English cognate.**

5. **Find, in your list of function words** (see appendix 1), **the meaning of:**

selon _____ ne... que _____
or _____ plutôt _____

6. **Match selected words** (taken from the reading passage) **with the following definitions.**

langue	**succès**	**profiter**
quotient	**idée**	**supérieur**

a) of higher or better quality. _____
b) system of verbal signs belonging to a community. _____
c) favourable result of an undertaking. _____
d) to benefit. _____
e) a thought, a supposition. _____
f) the relation in number between two things. _____

7. Now try to guess the meaning of the passage. By looking at the cognates, you can tell that it deals with immersion in second language, intelligence quotient and success at school. **Try now to discover the relationship existing between these elements** and check the statements which agree with the passage.

a) immersion is not recommended for children with learning disabilities.
b) immersion seems to be good for any child.
c) people think that only bright children can take advantage of an immersion program.
d) there is a correlation between intelligence quotient and high grades in school.
e) many people have a wrong idea about immersion.

8. Observe the following pairs of cognates and represent the "transformation" occurred between the English word and the French word as done in the examples.

examples: *idea* / idée[1] -*a* → -*e*
superior / supérieur[2] -*or* → -*eur*
intellectual/intellectuel ___ → ___
profit/profiter ___ → ___

9. The four preceeding rules are very productive: they apply to a large number of words. **Follow these rules and find the French cognate for each English word.**

natural _____ *exterior* _____
affect _____ *formula* _____
comment _____ *confidential* _____
enigma _____ *major* _____

10. Find words sharing the same roots as the following nouns.

enseignement _____ étude _____
_____ _____

N.B. 1) Suffix -ANT, indicates that the word refers to the AGENT (subject performing the action).
2) In many cases, ending -ER indicates a verb in the infinitive form. 90% of French verbs end in -ER and follow the same type of conjugation.

11. Using your dictionary of verbs[3], complete the following sentences with the correct form of the verb ÉTUDIER.

➤ Aujourd'hui, Paul et Marie _____ à la bibliothèque. (present tense)

➤ La semaine prochaine, nous _____ un texte sur l'art. (future)

➤ Hier, j'ai _____ pendant 4 heures. (past)

---

[1] In all our exercices, accents will not be taken into account.

[2] Most adjectives in French have a plural and a gender form. For example, to "*superior*" correspond «supérieure», «supérieures», «supérieurs» as well as «supérieur». When formulating "rules" of correspondance, the masculine singular form will be used.

[3] ***«Tous les verbes conjugués»*** *by H. Séguin -CEC, Montréal, 1986- is recommended. All references given in parentheses in section D of each lesson send back to this book.*

N.B. In each sentence above, you find an indication of the time when the action takes place with words like «aujourd'hui», «la semaine prochaine» and «hier», meaning "*today*", "*next week*" and "*yesterday*". These words give you a clue on which tenses are coming next. In such sentences, you see that there is a double indication of the time (the time indicators plus the verb tenses); this is called redundancy. When you have to infer the meaning of a text you should take advantage of this type of redundancy.

12. Same exercice with the verb ENSEIGNER.

➤ Mr Dupont _____ le français depuis 10 ans. (présent)

N.B. Here the clue for the tense is «depuis 10 ans» (=*for 10 years*) indicating that the action is still going on at the time when the sentence is pronounced. The present tense is arbitrarily required in this exercice but the past «imparfait» would also fit if the context was past instead of present.

➤ Après ses études, Michel _____ la littérature anglaise dans une école secondaire. (futur)

➤ Du 11 au 18 septembre, le professeur a _____ le premier chapitre du livre d'histoire. (passé composé)

13. Note that «vaudrait» and «peut» are irregular verbs. «vaudrait» is present conditionnal of **valoir** (*to be worth*), «peut» is present indicative of **pouvoir** (*to be able to*).

Using meaning and syntactic clues (see chart of Verbal Endings in appendix 2), **please select the correct subject for each form of the verb POUVOIR.**

Les employés	pouvez acheter ce livre à l'Université.
Qui est-ce qui	peuvent regarder la télévision après l'école.
Vous	peut me prêter 10 dollars?
Est-ce que je	peut trouver un téléphone?
Nous	peux vous aider?
Les enfants	pouvons profiter du beau temps pour sortir.
Où est-ce qu'on	qu'on peuvent fumer dans leur bureau.

14. Knowledge of common sentence patterns enables you to anticipate what kind of words to expect in specific positions in sentences.

For practice, **complete the following English sentences with any appropriate word.**

a) I ..... a letter from my friend yesterday.
b) My ..... is a doctor.

c) ..... do you live?
d) Are ..... studying tonight?
e) What time ..... it?

Knowledge of common word sequences does also enable you to predict what kind of words will most likely precede or follow certain other words. For example, give words which might appear in the following blank spaces.

f) the ..... man *g) works .....*
h) nice ..... *i) ..... are you?*

N.B. Although your exact answers cannot be predicted, the grammatical nature of the words you have found is easily guessable: Adjective in f), Adverb in g), Noun in h) and interrogative adverb or pronoun in i).

The typical basic structure of French patterns (for statements, questions, commands, etc.) is very much like English. **Try to guess what kind of word should be placed in the following blank spaces** (Verb, Noun, Adjective, Adverb).

1. Le train .... à 4 heures.
2. Paul parle .... l'anglais.
3. Cette .... est confortable
4. Ma maison est ....

15. In French, articles, pronouns, and adjectives must agree in person, number and gender with their referents. Besides, singular subjects require singular verbs and plural subjects require plural verbs. **Keeping these mandatory agreements in mind, please select the appropriate words, among the ones listed below, to complete the following sentences.**

N.B. In order to make the exercice easier, we have indicated the grammatical category represented by each missing word: V for Verb, N for Noun, Adj for Adjective, Pr for Pronoun and Art for Article).

regarde	**Nous**
regardent	**Elle**
les	**la**
beau	**étudiant**
belle	**étudiants**

1. Mon amie a acheté un (Adj) _____ manteau de fourrure.
2. Les enfants (V) _____ la télévision tous les jours.
3. Il y a une (Adj) _____ exposition de peinture à Montréal.
4. Les (N) _____ demandent des résidences plus spacieuses.
5. -Tu connais Jacqueline?
   -Oui, je (Pr) _____ connais.

6. Il marche le long du trottoir et (V) _____ les vitrines des magasins.
7. Un (N) _____ qui ne fait pas ses devoirs risque de manquer ses examens.
8. (Pr)_____ allons au cinéma ce soir.
9. Vous pouvez acheter (Art) _____ livres de classe à la librairie de l'université.
10. Jacqueline habite à Ottawa. (Pr)_____ aime beaucoup cette ville.

LEÇON 1 – LESSON 1

A – PICKING UP CLUES

➤ Read the following text and underline any English-French cognates which you recognize.

(Lisez le texte en soulignant les congénères anglais-français que vous reconnaissez).

LA PLANÈTE SE RÉCHAUFFE!

Nous vivons un phénomene destructif sur notre planète. La température de la terre augmente. Les savants appellent ce phénomène «l'effet de serre». Ce réchauffement est dû aux inventions de l'homme: les usines, les voitures, etc. Ces inventions sont dangereuses car elles produisent des gaz. Ces gaz vont dans l'atmosphère et ont exactement le même effet que les murs de verre d'une serre. Les rayons chauds du soleil passent au travers de l'atmosphère mais la quantité d'oxygène est réduite.

Une autre mauvaise habitude de l'homme est la coupe massive des arbres. Il est prouvé que les forêts contribuent à purifier l'air et à enrichir le sol. Elles aident à tempérer l'atmosphère: elles réchauffent l'air l'hiver et le rafraîchissent l'été. Il ne faut donc pas couper les arbres de nos forêts de façon irréfléchie.

Nous pourrions nous réjouir de ce phénomène de réchauffement, mais en réalité ceci a des conséquences dramatiques: la hausse des températures va accroître les pluies et les nuages et va provoquer une élévation du niveau de la mer et des inondations pour les régions côtières. Par ailleurs, elle va intensifier l'assèchement des régions où il pleut déjà rarement.

B – TAKING A GUESS

N.B. The key-word in this text is «réCHAUffement». It means "an increase in the temperature". Other words of the same family are «CHAUd», «CHAUffer», «CHAleur».

(Le mot-clé dans ce texte est «réCHAUffement». Il signifie «augmentation de la température». «CHAUd», «CHAUffer», «CHAleur» sont d'autres mots de la même famille).

«serre» = *"greenhouse"*

1. Answer the questions. **(Répondez aux questions)**

   ➤ **Qu'est-ce qui augmente de température?**
   (What becomes warmer?)
   a) le soleil
   b) la mer
   c) la planète

   ➤ **Ce réchauffement est considéré comme**
   (This increase in temperature is considered to be)
   a) bénéfique
   b) catastrophique
   c) dangereux

   ➤ **Relevez deux adjectifs dans le texte qui indiquent que le réchauffement est a) b) ou c).**
   (Pick out 2 adjectives in the text which indicate that this increase is a) b) or c).

   _____
   _____

   ➤ **Ce réchauffement résulte de deux causes principales, quelles sont-elles?**
   (This increase is the effect of 2 principal causes. Which are they?)

   a) la surpopulation de la terre
   b) la pollution atmosphérique
   c) l'abandon des cultures en serre
   d) la diminution des précipitations
   e) l'élévation du niveau de la mer
   f) la raréfaction de l'oxygène
   g) la destruction des forêts
   h) l'excès de radiations solaires

2. Select the sentence which best represents or introduces the main idea in each paragraph.

   (Choisissez la phrase qui représente ou annonce le mieux l'idée principale de chaque paragraphe)

   Paragraph 1
   ____ The earth will soon be engulfed in a glass globe.
   ____ The human inventive mind has no limits.
   ____ We breathe in gases dangerous to our health.

Paragraph 2

____ Differences between seasons are becoming less distinct.
____ Trees must be cut down to regenerate the soil.
____ Temperature is influenced by forests.

Paragraph 3

____ The Canadian climate will become more comfortable.
____ Certain regions will benefit from the increase in temperature.
____ Why we should be concerned about the warming process.

C – PLAYING WITH COGNATES

1. On a separate sheet, list those parographs which you underlined in the text and, beside each of them, write the corresponding word in English.

   (Faites, sur une feuille séparée, une liste des parographes que vous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot anglais correspondant)

2. From your list above, group together those pairs of words which follow the same spelling "transformation" from one language to the other, and give the "rule" which they seem to follow.

   (Groupez les paires de mots présentant les mêmes «transformations» orthographiques et représentez, pour chaque groupe, la règle de «passage» d'une langue à l'autre).

   example:

planète	*planet*	
oxygène	*oxygen*	-e ↔ -*
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____

Note that the above four rules are most productive as

	1406	word pairs follow the rule	-e ↔ -*
	567	" " " "	-é ↔ -y
(113+79)	192	" " " "	-(e)ment ↔ -ly
	94	" " " "	-ier ↔ -y

3. For each word, give the French cognate, then indicate which category or categories it belongs to: (N = noun, Adj = adjective, V = verb, Adv = adverb).

(Trouvez, pour chacun des mots suivants, les mots français correspondants. Indiquez après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie).

♦ Règle -* ↔ -e

problem	_____	*class*	_____
model	_____	*tax*	_____
poem	_____	*modern*	_____
group	_____	*artist*	_____
form	_____	*act*	_____

Note that the preceeding words can belong to different parts of speech (or grammatical categories). Some can be employed as both NOUNS or VERBS, others only as NOUNS or only as ADJECTIVES. Also note that the categories containing the English words do not necessarily correspond to those containing their French cognates. For example, "*act*" can be a NOUN or a VERB whereas «acte» can only be used as a NOUN.

♦ Règle -y ↔ -é

university	_____	*humanity*	_____
society	_____	*publicity*	_____
difficulty	_____	*priority*	_____
beauty	_____	*simplicity*	_____
city	_____	*obesity*	_____

Note that all the preceeding words belong to the same category in both languages (NOUNS) and, in French, are all feminine.

♦ Règle -ly ↔ -(e)ment

certainly	_____	*correctly*	_____
finally	_____	*gravely*	_____
generally	_____	*relatively*	_____
normally	_____	*purely*	_____
directly	_____	*surely*	_____

Note that the preceeding words belong to the same category in both languages. They are ADVERBS *derived from adjectives*. In French, in the majority of cases, the *suffix* -MENT is added to the feminine form of the adjective.

♦ Règle *-y* ↔ *-ier*

identify	_____	*multiply*	_____
justify	_____	*qualify*	_____
specify	_____	*certify*	_____
classify	_____	*notify*	_____

Note that all of these words are VERBS. In French, the -ER ending indicates an INFINITIVE. All the above verbs follow the same model for conjugation (mod. 1).

4. Give adjectives corresponding to the given adverbs or adverbs derived from the given adjectives.

(Trouvez les adjectifs correspondant aux adverbes donnés ou les adverbes dérivant des adjectifs donnés)

ADVERBS	ADJECTIVES	ADVERBES	ADJ. (féminin)
generally	_____	généralement	_____
exactly	_____	exactement	_____
_____	*rapid*	_____	rapide
_____	*strict*	_____	stricte
correctly	_____	correctement	_____

5. In the following sentences, indicate which category each underlined word belongs to (N, V, Adj., Adv).

(Dans les phrases suivantes, indiquez la catégorie à laquelle appartient chaque mot souligné)

- La *publicité* (...) accapare trop de place à la télévision et dans la presse écrite.
- Je regrette *sincèrement* (...) d'avoir manqué notre rendez-vous.
- Rien ne peut *justifier* (...) son comportement.
- Pourriez-vous *classer* (...) ces papiers par ordre alphabétique.
- Mes amis et moi, nous *formons* (...) une famille.
- Je ne comprends pas la peinture *moderne* (...).

D – VENTURING BEYOND COGNATES

1. Give the French adverbs derived from the following adjectives.

(Donnez les ADVERBES français dérivés des adjectifs suivants)

triste	_____	sérieuse	_____
simple	_____	aimable	_____
lente	_____	adroite	_____

2. Use the following words (taken from the text) to complete the sentences below.

(Utilisez les mots suivants (tirés du texte) pour compléter les phrases)

régions	**dangereuses**	**planète**	**température**
habitude	**destructif**	**produisent**	**rarement**
inondations	**quantité**	**enrichir**	**sol**
prouvé			

- Fumer la cigarette est une mauvaise _____.
- Les Québécois _____ assez d'électricité pour en exporter aux États-Unis.
- En septembre, la _____ moyenne à Ottawa est de 15° C.
- La Terre est la seule _____ habitée du système solaire.
- Dans les _____ forestières, on peut facilement constater l'effet _____ des pluies acides.
- L'ouragan Andrew a causé beaucoup de pluies et d'_____.
- En hiver, la neige et la glace rendent les routes _____.
- Il est scientifiquement _____ que le tabac provoque le cancer du poumon.
- Si vous avez bu une grande _____ d'alcool, laissez votre auto et prenez un taxi.
- La lecture est un passe-temps agréable qui nous permet de développer et d'_____ notre vocabulaire.
- En Ontario, le _____ est fertile et propice à la culture des arbres fruitiers.
- Cet homme est un solitaire, il sort _____ de chez lui.

3. Using your dictionary of verbs, complete the sentences with the correct form of the following verbs.

(Complétez les phrases à l'aide des verbes suivants et vérifiez les formes correctes dans votre dictionnaire de verbes)

passent (verbe **passer**)
augmente (v. **augmenter**)
produisent (v. **produire** -mod.41)
contribuent (v. **contribuer**)
réchauffent (v. **réchauffer**)
réjouir (mod.33)
purifier
aident (v.**aider**)
provoquer
tempérer
rafraîchissent (v. **rafraîchir** -mod.33)

- ➤ L'océan Atlantique a pour effet de _____ le climat des pays de l'Europe de l'Ouest.
- ➤ Il fait chaud. Prends une bonne bière pour te _____.
- ➤ Quand l'exercice est trop difficile, le professeur _____ les étudiants.
- ➤ Le directeur a annoncé une augmentation de salaire; cette annonce a _____ tous les employés.
- ➤ Les taxes _____ un peu chaque année.
- ➤ Utilisez Lysol pour _____ l'air de votre cuisine.
- ➤ Cette expérience va _____ à accélérer votre apprentissage du vocabulaire français.
- ➤ S'il est vrai que la terre se _____, il n'y aura plus de neige et on ne pourra plus faire de ski.
- ➤ Pour aller à Vancouver, nous sommes _____ par Edmonton et nous avons traversé les Rocheuses par le train.
- ➤ Prenez ce médicament, il _____ toujours de bons résultats.
- ➤ L'accident a été _____ par un automobiliste distrait.

4. Write the word PASSER on a cue card and note that this verb and the English verb PASS are partially "false friends".

   (Inscrivez sur une fiche le mot PASSER et notez que ce verbe et l'anglais PASS sont partiellement de «faux amis»)

   Write down in title form the word PASSER and copy the sentence(s) in which it has appeared in the course of this lesson. Each time this word appears again, take the same card and copy it in its new context.

   example (for the front side of the card):

PASSER

1. Les rayons chauds du soleil **PASSENT** au travers de l'atmosphère.
   (you will find, in other instances, that «PASSER» does not often mean "*TO PASS*", as in these examples)
2. J'espère que vous avez **PASSÉ** de bonnes vacances.
3. Jean a **PASSÉ** 10 ans en prison.
4. Les étudiants **PASSERONT** leurs examens dans cette salle en avril prochain.
   ...

On the back side of the card, useful remarks could be gradually recorded such as the following.

example (for the reverse of the card):

In context 1, «TRAVERSER» could be substituted to «PASSER au travers»
In 2 and 3 the verb «PASSER» means "*SPEND*" in English. It is necessarily followed by a length of time like «10 minutes», «des vacances», «4 ans», etc. "*Have a good weekend*" is in French «Passez un bon weekend»
In 4, «PASSER un examen» (here at the future tense) means "*to write an exam*" and NOT "*to pass an exam*". This idea is expressed in French by «réussir à un examen».
...

LEÇON 2 – LESSON 2

A – PICKING UP CLUES

➤ Read the following text and underline any English-French cognates which your recognize.

(Lisez le texte suivant en soulignant les congénères anglais-français que vous reconnaissez).

UNE NOUVELLE SOCIÉTÉ RURALE

À la différence des cinquante dernières années, les familles nord-américaines, aussi bien que les familles européennes, tendent à s'installer maintenant, de préférence, dans les petites villes plutôt que dans les grandes cités. Le prestige des grandes villes, leur aspect cosmopolite, leur animation, leurs spectacles, leurs promesses de réussite sociale et professionnelle, tout cela ne semble plus offrir autant d'attrait que les plaisirs simples et la tranquillité de la campagne.

Les gens fuient les difficultés de circulation, les fumées des usines, le bruit, le taux de criminalité mais les avantages des grandes villes leur restent quand même accessibles grâce au développement des réseaux de communication et des sytèmes de transport. Ceux qui décident d'abandonner la grande ville ne sont pas toujours des contestataires, militant pour la cause écologiste mais sont, le plus souvent, des personnes atteintes d'une maladie cardiaque ou pulmonaire causée par la pollution.

Selon une théorie sociologique, cet exode urbain est caractéristique d'une société avancée pour qui les valeurs humaines, l'environnement physique, les plaisirs et la qualité de vie sont devenus plus importants que la réussite financière.

B – TAKING A GUESS

1. List the words from this text which outline the advantages and disadvantages of life in large cities.

   (Faites une liste des mots du texte qui évoquent les avantages de la vie dans les grandes cités et les désavantages).

Avantages	*Désavantages*
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	
_____	

2. List ideas from the text which outline the advantages of rural life.

(Faites une liste des idées du texte qui évoquent les avantages de la vie rurale).

_____
_____
_____
_____

3. Select the best answers.

(Sélectionnez les meilleures réponses).

➤ The advantages of large cities
  a) no longer exist.
  b) can also be found in the countryside.
  c) are not as attractive as they were before.

➤ Most often people choose to live in the countryside because
  a) they are involved in some environmental organizations.
  b) they have health problems.
  c) they seek complete isolation.

➤ According to some sociologists, financial success
  a) is no longer a priority.
  b) has become easier to obtain in a rural environment.
  c) has spoiled society.

C – PLAYING WITH COGNATES

1. On a separate sheet, list those parographs which you underlined in the text and, beside each of them, write the corresponding word in English.

(Faites, sur une feuille séparée une liste des parographes que vous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot anglais correspondant).

2. From your list above, group together those pairs of words which follow the same spelling "transformation" from one language to the other, and give the "rule" which they seem to follow.

(Groupez les paires de mots présentant les mêmes «transformations» orthographiques et représentez, pour chaque groupe, la règle de «passage» d'une langue à l'autre).

examples:

société	*society*	
criminalité	*criminality*	-é ↔ -*y*
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____

Note that the above five rules are most productive as

1406	word	pairs	follow	the	rule -e ↔ -•
758	"	"	"	"	-que ↔ -c
567	"	"	"	"	-é ↔ -y
325	"	"	"	"	-er ↔ -•
179	"	"	"	"	-que ↔ -cal

46 other pairs follow the rule -er ↔ -• but with a difference: in the French word the consonant preceeding the suffix -er is doubled (-[Cons] er → -•). This applies to *abandon* / abandonner (32 cases), *develop* / développer (6 cases), *regret* / regretter (6 cases), *bar* / barrer (2 cases).

3. For each word, give the French cognate, then indicate which category it belongs to (N = noun, Adj = adjective, V = verb, Adv = adverb).

(Trouvez, pour chacun des mots suivants, les mots français correspondants. Indiquez après chacun des mots la (les) catégorie(s) dont il fait partie).

♦ Règle -• ↔ -e

humanist	_____	*calm*	_____
merit	_____	*acid*	_____
absurd	_____	*planet*	_____

Note that the preceeding words can belong to different parts of speech (or grammatical categories). Some can be employed in both languages as NOUNS, VERBS and ADJECTIVES (ex: *calm*/calme); others can be used as both VERBS and NOUNS (ex: *merit*/mérite), both NOUNS and ADJECTIVES (*humanist*/humaniste), only as NOUNS (*planet*/planète), and still others, only as ADJECTIVES (*absurd*/absurde).

♦ Règle -c ↔ -que

scientific	_____	*basic*	_____
specific	_____	*catholic*	_____
authentic	_____	*pacific*	_____
music	_____	*republic*	_____
disc	_____	*linguistic*	_____

Note that in both languages these words are most often ADJECTIVES; others are either ADJECTIVES or NOUNS (catholic / catholique) and others are only NOUNS (music / musique).

♦ Règle -*y* ↔ -é

university	_____	*unity*	_____
security	_____	*maturity*	_____
identity	_____	*electricity*	_____

Note that all of the preceeding words belong to the same category in both languages (NOUNS) and, in French, are all feminine.

♦ Règle -* ↔ -er (or -* ↔ -[Cons]er)

present	_____	*affect*	_____
visit	_____	*prefer*	_____
fix	_____	*sign*	_____
pay	_____	*comment*	_____
regret	_____	*question*	_____

Note that all of the French words in this list are VERBS. The -ER ending indicates an INFINITIVE. Certain English words in this list can be used as both VERBS and NOUNS (ex: *present, visit, regret, sign, comment, question*).

♦ Règle -*cal* ↔ -que

political	_____	*logical*	_____
technical	_____	*reciprocal*	_____
optical	_____	*typical*	_____
critical	_____	*cynical*	_____
electrical	_____	*psychological*	_____

Note that all of the English words in this list are ADJECTIVES. All of the French words can be used as ADJECTIVES, and some may also be employed as NOUNS.

4. In the following sentences, indicate which category each underlined word belongs to (N, V, Adj, Adv).

(Dans les phrases suivantes, indiquez la catégorie à laquelle appartient chaque mot souligné).

- ➤ Tous les appareils *électriques* ont été endommagés par l'inondation.
- ➤ Admirez la *technique* de l'artiste.
- ➤ Paul étudie la *linguistique* à l'*université*.
- ➤ La religion *catholique* ne reconnaît pas le divorce.
- ➤ La France est une *république*.
- ➤ L'aspirine *calme* les maux de tête.
- ➤ Il *préfère* le *calme* de la campagne à l'agitation de la grande ville.
- ➤ J'habite dans une rue *calme*, bordée d'arbres.
- ➤ Allez faire une *visite* chez Eaton, vous serez enchantés.
- ➤ Elle *visite* le musée des Beaux-Arts une fois par mois.
- ➤ Montaigne est un *humaniste* du 16ème siècle.
- ➤ Cette mère de 4 enfants a beaucoup de *mérite*.

D – VENTURING BEYOND COGNATES

1. Use the following words (taken from the text) to complete the sentences.

(Utilisez les mots suivants (tirés du texte) pour compléter les phrases).

plaisirs	**attrait**	**familles**	**promesses**
réussite	**spectacles**	**financière**	**professionnelle**
cardiaque	**environnement**	**transport**	**personnes**

a) Tous les samedis, les journaux donnent une liste des _____ de la région: théâtre, cinéma, concerts, etc.

b) Beaucoup d'étudiants sont indécis quand ils doivent faire le choix d'une carrière _____.

c) Le Premier Ministre a envoyé un message de sympathie aux _____ des victimes de la catastrophe aérienne.

d) Les jeunes gens veulent avoir une situation _____ stable avant de se marier.

e) Cet homme doit éviter les efforts violents et les émotions fortes car il est _____.

f) Les politiciens font toujours beaucoup de _____ qu'ils oublient vite après les élections.

g) 5000 _____ ont assisté au match Canada-Russie.

h) Dans les grandes villes comme Toronto et Montréal, le métro est le plus rapide des moyens de _____.

i) Le ski nautique, la bicyclette, les bains de soleil, tout cela fait partie des _____ de l'été.

j) La _____ de vos projets dépend de votre détermination et de votre travail.

k) Depuis la mort de ses parents, son village natal n'a plus le même _____ pour lui.

l) Les écologistes veulent que le gouvernement prenne des mesures de protection de l'_____ de toute urgence.

2. Using your dictionary of verbs, complete the sentences with the correct form of the following verbs.

(Complétez les phrases à l'aide des verbes suivants et vérifiez les formes correctes dans votre dictionnaire de verbes).

restent (verbe **rester**) **installer**
décident (v. **décider**) **offrir** (mod. 21)
fuient (v. **fuir** – mod.19) **devenus** (v. **devenir** – mod. 83)
abandonner **militant** (v. **militer**)

a) Cet homme travaille beaucoup: tous les soirs, il _____ à son bureau jusqu'à 9 heures.

b) Le Mouvement Pro-Vie est une association qui _____ contre l'avortement.

c) Toronto est en train de _____ une des plus grandes villes du monde.

d) Pendant la guerre, les civils _____ sur les routes sans savoir où ils allaient.

e) Les statistiques montrent que 10% des étudiants _____ leurs études à la fin de la première année et changent d'orientation.

f) Il fait trop chaud dans cette maison, il faudrait faire _____ un système de climatisation centrale.

g) Mes amis m'ont _____ des fleurs pour ma fête.

h) On va d'abord aller au restaurant et après, on _____ quel film on ira voir.

3. Write the verb RESTER on a cue card and note that this verb does not have the same meaning as the English word **REST**. Copy the phrase in which it has appeared in this lesson. Each time this word appears again, take the same card and copy it in its new context.

(Inscrivez sur une fiche le verbe RESTER et notez que ce verbe n'a pas le même sens que le mot anglais REST. Recopiez la phrase où

il est apparu au cours de cette leçon. À chaque nouvelle occurrence de ce mot, reprenez cette fiche et recopiez le mot avec son nouveau contexte).

example:

RESTER
Les avantages des grandes villes **RESTENT** quand même accessibles (aux habitants des campagnes).
(You will find, in other instances, other meanings for this verb as in the following examples)
J'avais 10 dollars, j'en ai dépensé 8, il m'en **RESTE** deux.
S'il pleut, nous **RESTERONS** à la maison.
...

➤ Look up the word *REST* in an English dictionary and write down on the reverse of your card how it can be translated into French.

➤ Make a card for the verb TENDRE as well.
(Faites aussi une fiche pour le verbe TENDRE).

LEÇON 3 – LESSON 3

A – PICKING UP CLUES

➤ Read the following text and underline any English-French cognates which you recognize.

(Lisez le texte en soulignant les congénères anglais-français que vous reconnaissez).

Université de Québec
CIRCULAIRE

Veuillez noter que:

1. Le séminaire intitulé «Principes de démographie» organisé conjointement par les départements de géographie et de sociologie et offert de septembre à décembre, sera répété au trimestre d'hiver (janvier à avril 1989).
Rappel: seuls sont admis les étudiants ayant suivi au préalable le cours «Éléments de sociologie» ou bénéficiant d'une autorisation spéciale de leur département.

2. Le cours intitulé «Les organisations internationales» est réservé aux étudiants inscrits au baccalauréat avec concentration ou spécialisation en sciences politiques.

3. Les étudiants inscrits dans les différents cours sont amenés à faire des lectures en anglais et en français. Toute personne admise à l'Université de Québec doit donc avoir une connaissance minimale de sa langue seconde. De nombreux cours (du niveau élémentaire au niveau avancé) sont offerts aux étudiants anglophones et francophones désireux d'améliorer leur compréhension de la langue seconde.

Pour tout renseignement, téléphonez sans frais au numéro 1-800-233-5061.

B – TAKING A GUESS

➤ Answer the questions. **(Répondez aux questions)**

1. Whom is this memo for? **(À qui s'adresse cette circulaire?)**
   a) The teaching staff.
   b) Students.
   c) The administration.

2. Which of the following topics are NOT dealt with in this memo? **(Lesquels des sujets suivants ne sont PAS traités dans la circulaire?)**

a) Cancellation of a Sociology course.
b) Language policy of the University.
c) Student evaluation procedure.
d) Timetable changes.
e) Repetition of a first term course in the second term.
f) Opening of a new course in Political Sciences.
g) Admission prerequisites for the Sociology Department.

3. Which of the following statements are false or uncertain?
(Lesquelles des affirmations suivantes sont fausses ou incertaines?)
a) The course on international organizations is compulsory for all students in Political Sciences.
b) «Principes de démographie» is open to all interested people.
c) «Principes de démographie» is a one semester course.
d) Anglophones must be able to read French.
e) To enter the university students must have attained an advanced level in their second language.

C – PLAYING WITH COGNATES

1. On a separate sheet, list those parographs which you underlined in the text and, beside each of them, write the corresponding word in English.
(Faites une liste des parographes que vous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot anglais correspondant).

2. From your list above, group together those pairs of words which follow the same spelling "transformation" from one language to the other, and give the "rule" which they seem to follow.
(Groupez les paires de mots présentant les mêmes «transformations» orthographiques et représentez, pour chaque groupe, la règle de «passage» d'une langue à l'autre).

examples:

circulaire	*circular*	
séminaire	*seminar*	-aire ↔ *-ar*
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	

_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	_____

Note that the above 4 rules are most productive as

	444	word	pairs	follow the rule	-ie ↔ -y
119 + 198	"	"	"	"	-s-(er) ↔ -z-(e)
	118	"	"	"	-re ↔ -er
	106	"	"	"	-aire ↔ -ar

3. For each word, give the French cognate, then indicate which category or categories it belongs to.
(Trouvez, pour chacun des mots suivants, les mots français correspondants. Indiquez après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie).

♦ Règle -*y* ↔ -ie

party	_____	*ideology*	_____
industry	_____	*theory*	_____
energy	_____	*technology*	_____
ceremony	_____	*irony*	_____
strategy	_____	*philosophy*	_____

Note that all of the preceeding words belong to the same category in both languages (NOUNS) and, in French, are all feminine.

♦ Règle -z- ↔ -s-

civilization	_____	*utilization*	_____
modernization	_____	*realization*	_____
immunization	_____	*industrialization*	_____

Note that all of these words are NOUNS in both languages and, in French, all are feminine.

Note also that all of these nouns are derived from verbs to which the suffix **-ation** has been added. These verbs are:

civilize/civiliser, *modernize*/moderniser, *utilize*/utiliser, *realize*/réaliser, etc.

198 verb pairs follow the rule -*ze* ↔ -ser

♦ Règle -*ze* ↔ -ser

specialize	_____	*organize*	_____
generalize	_____	*analyze*	_____

♦ Règle *-er* ↔ -re

order	_____	*member*	_____
center	_____	*letter*	_____
minister	_____	*semester*	_____
offer	_____	*sober*	_____

Note that the preceeding words can belong to different parts of speech (or grammatical categories). Some can be employed in both languages as NOUNS and VERBS (*center*/centre, *offer*/offre), others as VERBS and NOUNS in English and only as NOUNS in French (*order*/ordre), others as VERBS and ADJECTIVES in English and only as ADJ in French (*sober*/sobre), and still others, only as NOUNS in both languages (*letter*/lettre).

♦ Règle *-ar* ↔ -aire

similar	_____	*solar*	_____
popular	_____	*spectacular*	_____
grammar	_____	*nuclear*	_____
molar	_____	*secular*	_____

Note that the majority of these words are ADJ in both languages; Some are NOUNS (molar, grammar).

4. By switching verbal endings and the suffix -ATION, transform VERBS into NOUNS or NOUNS into VERBS.
(Transformez les VERBES suivants en NOMS ou les NOMS en VERBES en intervertissant les terminaisons verbales et le suffixe – ATION).

VERBS	NOUNS	VERBES	NOMS
socialize	_____	socialiser	_____
civilize	_____	civiliser	_____
_____	*symbolization*	_____	symbolisation
_____	*idealization*	_____	idéalisation
centralize	_____	centraliser	_____

D – VENTURING BEYOND COGNATES

1. Use the following words (taken from the text) to complete the sentences.
(Utilisez les mots suivants -tirés du texte- pour compléter les phrases).

cours	**démographie**	**avancé**	**langue**
séminaire	**lectures**	**organisé**	**sciences**

a) Un _____, c'est un groupe de travail où chaque participant apporte des connaissances sur l'objet à l'étude.

b) Cet étudiant a passé 4 ans à l'université, il est déjà très _____ dans ses études.

c) Le professeur Poudrier donne son _____ de gestion financière le mardi et le jeudi de 18 h à 21 h.

d) Selon certains experts en _____, la chute radicale de la natalité au Québec mettrait la survivance de la _____ française en danger.

e) La Fédération des étudiants a _____ une fête pour l'accueil des nouveaux arrivants à l'Université.

f) J'ai fait quelques bonnes _____ pendant mes vacances: j'ai lu une excellente biographie de Einstein et plusieurs romans.

g) Les départements de biologie, physique et chimie font partie de la faculté des _____.

2. Using your dictionary of verbs, complete the sentences with the correct form of the following verbs.
(À l'aide de votre dictionnaire de verbes, complétez les phrases suivantes avec la forme appropriée des mots suivants).

suivi (verbe **suivre** -mod.48)
doit (v. **devoir** -mod.79)
améliorer

a) Avant de partir pour l'Espagne, elle a _____ un cours intensif d'espagnol chez Berlitz.

b) _____ le guide !

c) Comme nous ne pourrons pas sortir, nous _____ le hockey à la télévision.

d) Les étudiants _____ assister à leurs cours régulièrement.

e) Excusez-moi, je _____ partir.

f) Il était tellement malade qu'il a _____ écourter son voyage.

g) Votre régime alimentaire n'est pas encore parfait, vous devez l'_____.

h) Depuis qu'il habite à Hull, son français s'_____ de jour en jour.

3. Write the word LECTURE on a card and note that this word does not have the same meaning as the English word LECTURE. Copy the

phrases in which it has appeared in this lesson. Each time this word appears again, take the same card and copy it in its new context.
(Inscrivez sur une fiche le mot LECTURE et notez que ce mot n'a pas le même sens que le mot anglais *LECTURE*. Recopiez les phrases dans lesquelles il est apparu au cours de cette leçon. À chaque nouvelle occurrence, reprenez cette fiche et recopiez le mot avec son nouveau contexte).

example:

LECTURE
Les étudiants sont amenés à faire des **LECTURES** en français et en anglais.
J'ai fait quelques bonnes **LECTURES** pendant mes vacances: une biographie et plusieurs romans.
...

LEÇON 4 – LESSON 4

A – PICKING UP CLUES

➤ Read the following text and underline any English-French cognates which you recognize.
(Lisez le texte suivant en soulignant les congénères anglais-français que vous reconnaissez).

PERSONNAGES D'EXCEPTION

Grâce à des qualités beaucoup plus développées que celles de l'homme «ordinaire», certains individus sont capables d'exécuter des prouesses intellectuelles prodigieuses. Si nous tentons d'examiner le mystérieux problème de l'enfant précoce, nous avons l'impression de sortir du réel et d'entrer dans un domaine inconnu, fabuleux et... inquiétant.

La précocité intellectuelle se rencontre surtout en musique. Mozart, qui à huit ans publiait déjà des sonates pour piano, en est l'exemple le plus célèbre. Mais les mathématiques, les sciences, la littérature, ont aussi leurs enfants prodiges. Ampère, le grand physicien français, s'amusait à l'âge de quatre ans à faire de vertigineux calculs à l'aide de petits cailloux et connaissait parfaitement le calcul différentiel à l'âge de douze ans. Pascal, illustre mathématicien et philosophe, a retrouvé sans l'aide d'aucun livre, une grande partie de la géométrie d'Euclide et a inventé, à dix-huit ans, la machine à calculer.

Bien que ces cas soient exceptionnels, ils ne sont pas uniques et existent encore de nos jours. Ainsi, un jeune Américain, Bobby Gordon, obtint en 1950, son diplôme de docteur en chimie de la Western University. Il avait onze ans.

Comment les aptitudes phénoménales de ces enfants se sont-elles développées? Tout ce que l'on sait, c'est que leur don n'est pas héréditaire et qu'il est apparu spontanément, sans stimulant extérieur. Certains voient dans ces facultés exceptionnelles des symptômes de névropathie, d'autres avancent l'hypothèse de la réincarnation. L'énigme reste entière.

B – TAKING A GUESS

1. List the words from this text which suggest unusual aptitudes.
(Faites une liste des mots du texte qui évoquent des aptitudes extraordinaires).

_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____

2. Four gifted children are mentioned in the text. Write their names, the nature of their deeds and their age when they performed them.
(Quatre enfants prodiges sont cités dans le texte. Écrivez leur nom, la nature de leurs exploits et l'âge auquel ils ont réalisé ces exploits).

1	2	3	4
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3. Which of the following ideas are expressed in the last paragraph?
(Lesquelles des idées suivantes sont exprimées dans le dernier paragraphe?)

a) The parents of child prodigies are great intellectuals.
b) Child prodigies have often had strict and demanding teachers.
c) These children possess divine powers.
d) Genius is not passed from one generation to another.
e) Great geniuses have had harsh and studious childhoods.
f) This early development often causes mental illness.
g) No one knows where genius comes from.
h) Early development is perhaps a manifestation of psychic problems.
i) Genius appears spontaneously.

4. Pick out words or expressions which suggest the strange nature of the phenomenon.
(Relevez les mots ou les expressions du texte évoquant le caractère inexplicable du phénomène).

_____ _____
_____ _____
_____

C — PLAYING WITH COGNATES

1. List those parographs which you underlined in the text amd, beside each of them, write the corresponding word in English.
(Faites une liste des parographes que vous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot anglais correspondant).

2. Group together those pairs of words which follow the same spelling "transformation" from one language to the other, and give the "rule" which they seem to follow.
(Groupez les paires de mots présentant les mêmes «transformations» orthographiques et représentez, pour chaque groupe, la règle de «passage» d'une langue à l'autre).

examples:

ordinaire	*ordinary*	
héréditaire	*hereditary*	-aire ↔ *-ary*
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____

Note that the above rules are most productive, as

349	word	pairs	follow	the rule	-er ↔ *-e*
271	"	"	"	"	-e ↔ *-a*
267	"	"	"	"	-eur ↔ *-or*
163	"	"	"	"	-eux ↔ *-ous*
151	"	"	"	"	-en ↔ *-an*
144	"	"	"	"	-aire ↔ *-ary*
101	"	"	"	"	-el ↔ *-al*

3. For each word, give the French cognate, then indicate which category it belongs to.
(Trouvez, pour chacun des mots suivants, les mots français correspondants. Indiquez après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie).

♦ Règle *-e* ↔ -er

imagine	_____	*observe*	_____
decide	_____	*declare*	_____

desire	_____	*determine*	_____
refuse	_____	*cause*	_____
arrive	_____	*note*	_____

Note that the preceeding French words are all VERBS. In English some of these words can be used as both VERBS and NOUNS (ex: *desire, note, cause*); others are exclusively VERBS (*declare, decide*, etc.)

♦ Règle *-a* ↔ *-e*

formula	_____	*orchestra*	_____
China	_____	*drama*	_____
aroma	_____	*banana*	_____
arena	_____	*era*	_____
encyclopedia	_____	*utopia*	_____

Note that all of these words belong to the same category in both languages; they are all NOUNS. In French, the majority are FEMININE, while some are MASCULINE (arôme, drame, orchestre).

♦ Règle *-ous* ↔ -eux

curious	_____	*religious*	_____
serious	_____	*precious*	_____
prodigious	_____	*dangerous*	_____
generous	_____	*nervous*	_____
furious	_____	*glorious*	_____

Note that the preceeding words are ADJECTIVES in both languages. In French, certain of these words can be used as NOUNS (religieux, curieux); all of the feminine words end in **-EUSE**. Note also that 110 English words ending in *-OUS* correspond to the French ending **-E** (*enormous* / énorme, *ridiculous* / ridicule, *monotonous* / monotone).

♦ Règle *-an* ↔ -en

musician	_____	*canadian*	_____
politician	_____	*historian*	_____
technician	_____	*indian*	_____
magician	_____	*comedian*	_____

Note that the preceeding words can belong to different parts of speech. Some can be employed in both languages as NOUNS and ADJECTIVES (*indian* / indien), and others only as NOUNS (*magician* / magicien, *historian* / historien). In French, these words end in **-IENNE** in the feminine.

♦ Règle *-al* ↔ *-el*

potential	_____	*usual*	_____
natural	_____	*material*	_____
intellectual	_____	*formal*	_____
cultural	_____	*official*	_____
criminal	_____	*mutual*	_____

Note that the above words are, in both languages, both NOUNS and ADJECTIVES (*potential, intellectual, official,* etc.) or only ADJ (*usual, mutual, formal*). In French, these words end in **-ELLE** in the feminine.

Note also that 39 English words ending in -AL correspond to 39 French parographs ending in **-E** (*neutral* / neutre, *internal* / interne, *bilingual* / bilingue).

D — VENTURING BEYOND COGNATES

1. Give the feminine form of the following adjectives and find their derived adverbs by adding the suffix -MENT.
(Donnez la forme féminine des adjectifs suivants et trouvez l'adverbe dérivé en ajoutant le suffixe -MENT).

	ADJ. FÉMININ	ADV.
curieux	_____	_____
miraculeux	_____	_____
délicieux	_____	_____
judicieux	_____	_____
scrupuleux	_____	_____

	ADJ. FÉMININ	ADV.
annuel	_____	_____
partiel	_____	_____
continuel	_____	_____
naturel	_____	_____
essentiel	_____	_____

2. Using your dictionary of verbs, complete the following chart.
(Complétez, à l'aide de votre dictionnaire de verbes, le tableau ci-dessous).

INFINITIF	PRÉSENT (elle/il/on)	IMPARFAIT (elle/il/on)	FUTUR (elle/il/on)	PARTICIPE PASSÉ
analyser	_____	_____	_____	_____
supposer	_____	_____	_____	_____

		votait	votera	voté
assurer	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	préparé
téléphoner	_____	_____	_____	_____

3. Use the following words (taken from the text) to complete the sentences. **(Utilisez les mots suivants pour compléter les phrases).**

personnage	**littérature**	**stimulant**	**prodigieuse**
précoce	**inventé**	**illustres**	**hypothèse**
reste	**physicien**		

a) Mark Twain a dit d'Helen Keller que sa _____ volonté devrait la faire classer parmi les héros de l'histoire.

b) Louis Braille, qui a _____ un système d'écriture pour les aveugles était lui-même aveugle.

c) Einstein est le plus célèbre _____ de notre temps.

d) Le _____ joué par Julie Andrews dans "Sound of Music" est très sympathique.

e) Les rues du campus portent les noms de personnages _____ de l'histoire universelle.

f) S'il fait -5 degrés Celsius en septembre, on peut penser que l'hiver sera _____.

g) «Les Plouffe» est un classique de la _____ québécoise.

h) Malgré un certain progrès de la recherche sur le SIDA, cette maladie _____ une menace sérieuse pour tout le monde.

i) On ne sait pas ce qui a provoqué l'explosion de l'avion mais les enquêteurs rejettent l'_____ d'un geste criminel.

j) Le médecin a prescrit un _____ à cet enfant apathique.

4. Using your dictionary of verbs, complete the sentences with the correct form of the following verbs.
(À l'aide de votre dictionnaire de verbes, complétez les phrases avec les formes appropriées des verbes suivants).

publier (mod.1)	**obtint** (v. **obtenir** mod.83)
s'amusait (v. **s'amuser**)	**sait** (v. **savoir** mod.77)
connaissait (v. **connaître** -mod.63)	**apparu** (v.**apparaître** 63-2)

a) C'est toujours l'Union soviétique qui _____ le plus grand nombre de médailles olympiques.

b) J'espère qu'il fera beau et que tu t'_____ bien pendant ton voyage au Mexique.

c) Hemingway a _____ son premier roman en 1926.

d) M. et Mme Hixe ont passé toute une journée à Wonderland, ils se sont _____ comme des enfants.

e) Est-ce que vous _____ mon ami Jean-Claude?

f) Demain, le Citizen _____ un reportage sur l'Argentine.

g) Je suis sûre que cette classe _____ d'excellents résultats à l'examen final.

h) Les clients de la banque attendaient tranquillement leur tour quand, brusquement, trois hommes masqués sont _____.

i) Beaucoup de gens ont leur micro-ordinateur chez eux mais ne _____ pas comment s'en servir.

j) Il est très dangereux de manger des champignons qu'on ne _____ pas.

k) En ce moment, le soleil n'_____ pas avant 7 h du matin.

5. Write the word PHYSICIEN on a cue card and note that it does not have the same meaning as the English word *PHYSICIAN*. Copy the phrases in which it has appeared in this lesson.
(Inscrivez sur une fiche le mot PHYSICIEN et notez que ce mot n'a pas le même sens que le mot anglais *PHYSICIAN*. Recopiez les phrases de cette leçon dans lesquelles le mot est apparu).

PHYSICIEN
Ampère, le grand **PHYSICIEN** français, s'amusait à faire de vertigineux calculs
Einstein est le plus célèbre **PHYSICIEN** de notre temps.
...

➤ **Make a card for the verb RESTER as well.** If you have already done so, add to it the following phrases:

L'énigme **RESTE** entière.
Cette maladie **RESTE** une menace pour tout le monde.

LEÇON 5 – LESSON 5

A – PICKING UP CLUES

➤ Read the following text and underline any English-French cognate which you recognize.
(Lisez le texte suivant en soulignant les congénères anglais-français que vous reconnaissez).

LES CARIBOUS PERDENT LE NORD!

Pour évaluer l'effet des vols en basse altitude sur les caribous, le professeur Dillington a fixé sur une dizaine d'entre eux des radio-émetteurs qui permettent de les situer continuellement. Il a demandé que les jets militaires survolent la moitié de ces caribous; l'autre moitié, non survolée, sert de groupe témoin.

Les Indiens du Nouveau-Québec sont déjà convaincus, eux, de l'effet négatif des exercices de l'aviation militaire sur les troupeaux de caribous. La preuve en est que les animaux ont parcouru plus de 1000 km du 15 juin au 15 septembre et sont même allés se promener jusqu'à Schefferville.

Plusieurs biologistes croient plutôt que les caribous se déplacent parce que la toundra du Labrador est devenue trop petite pour un troupeau de 600 000 têtes et qu'il faut en sortir pour trouver la nourriture nécessaire.

Le débat continue mais un fait est certain, c'est que toute espèce vivante soumise constamment au bruit excessif des réacteurs d'avion a une qualité de vie bien discutable.

B – DECODING TEXT MEANING

Note the meaning of the following words:
(Notez la signification des mots suivants)

vol = *flight* basse altitude = *low altitude*
survolent (v. survoler) = *fly over* bruit = *noise*

➤ Answer these questions. **(Répondez aux questions)**

1. Among the following words and expressions, which one does not necessarily refer to aircrafts?
(Dans la liste suivante, quel mot ou expression n'évoque pas nécessairement les avions?)
   a) jets
   b) aviation
   c) radio-émetteurs
   d) réacteurs

2. What main factor seems to be disturbing to caribou?
(Quel facteur semble surtout perturber la vie des caribous?)

---

3. What are experts trying to explain?
(Qu'est-ce que les experts essaient d'expliquer?)
   a) Why they practice military manoeuvers over Labrador.
   b) Why many caribou leave their natural habitat.
   c) Why caribou are almost extinct.

4. What does Professor Dillington want to do?
(Que veut faire le professeur Dillington?)
   a) Use caribou for research on «radio-émetteurs».
   b) Measure the hearing capacity of caribou.
   c) Observe the behavior of 5 caribou who are constantly subjected to jet noise.

5. According to Indians it is not normal for caribou to...
(Selon les Indiens, il n'est pas normal que les caribous...)
   a) Migrate in the summer.
   b) Approach cities.
   c) Lose their sense of direction.

6. According to some biologists, migrations of caribou show...
(Selon certains biologistes, les déplacements des caribous indiquent...)
   a) Overpopulation of caribou in Labrador.
   b) Change in lifestyle.
   c) Changes in air components.

C — PLAYING WITH COGNATES

1. On a separate sheet, list those parographs which you underlined in the text and, beside each of them, write the corresponding word in English. **(Faites une liste des parographes que vous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot anglais correspondant).**

2. From your list above, group together those pairs of words which follow the same spelling "transformation" from one language to the other, and give the "rule" which they seem to follow.

(Groupez les paires de mots présentant les mêmes «transformations» orthographiques et représentez, pour chaque groupe, la règle de «passage» d'une langue à l'autre).

examples:

évaluer	*evaluate*	
situer	*situate*	-er ↔ *-ate*
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____
_____	_____	
_____	_____	_____

Note that the above 4 rules are most productive, as

343	word	pairs	follow	the	rule -er ↔ *-ate*
291	"	"	"	"	-f ↔ *-ve*
267	"	"	"	"	-or ↔ *-eur*
144	"	"	"	"	-aire ↔ *-ary*

3. For each English word, give the French cognate, then indicate which category it belongs to.
(Trouvez, pour chacun des mots anglais suivants, les mots français correspondants. Indiquez ensuite, après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie).

♦ Règle *-ate* ↔ -er

estimate	_____	*dictate*	_____
associate	_____	*stimulate*	_____
isolate	_____	*concentrate*	_____
contemplate	_____	*hesitate*	_____
calculate	_____	*celebrate*	_____

Note that all of the words in this list are VERBS. The verbal ending -ER indicates an infinitive. Some English words in this list can be used as VERBS and NOUNS (*estimate, associate*).

♦ Règle *-ve* ↔ -f

objective	_____	*native*	_____
active	_____	*positive*	_____
massive	_____	*primitive*	_____
relative	_____	*collective*	_____
intensive	_____	*administrative*	_____

Note that all these words are ADJECTIVES in both languages. In French, the MASCULINE ADJECTIVE form ending in -IF corresponds to the FEMININE ADJECTIVE form ending in -IVE (which is then identical in English).

Some of the words in this list can also be used as NOUNS in both languages (ex: objective/objectif, native/natif, etc.)00

♦ Règle *-or* ↔ -eur

factor	_____	*doctor*	_____
error	_____	*visitor*	_____
actor	_____	*terror*	_____
instructor	_____	*administrator*	_____
superior	_____	*exterior*	_____

Note that all of the above words are NOUNS in both languages, and some are also ADJECTIVES (*superior* / supérieur, *exterior* / extérieur). In French, nouns ending in -EUR are generally MASCULINE but there are exceptions (ex:la terreur, une erreur).

MASCULINE NOUNS and MASCULINE ADJECTIVES ending in -EUR can be made FEMININE with the ending -EURE (inférieure, antérieure, majeure), with -TRICE when the masculine ends in -TEUR (motrice, conductrice -exception: visiteuse), or with -EUSE (vendeuse). Some words cannot be made FEMININE (possesseur, successeur).

♦ Règle *-ary* ↔ -aire

ordinary	_____	*temporary*	_____
secondary	_____	*elementary*	_____
arbitrary	_____	*contrary*	_____
salary	_____	*anniversary*	_____
vocabulary	_____	*solitary*	_____

Note that all of the above words are generally, in both languages, either ADJECTIVES or NOUNS. Some can belong to both categories (ex: *ordinary* / ordinaire, *solitary* / solitaire).

D — VENTURING BEYOND COGNATES

1. Use the following words (taken from the text) to complete the sentences. **(Utilisez les mots suivants pour compléter les phrases).**

évaluer	**professeur**	**fixé**	**permettent**
demandé	**septembre**	**débat**	**exercices**

a) Quand le _____ aura expliqué la leçon, les étudiants feront les _____.

b) Il a _____ l'heure à un passant parce qu'il avait perdu sa montre.

c) Tous les enfants retournent à l'école le 8 _____.

d) Le mariage de Nathalie et de Georges est _____ au 4 juin.

e) Le _____ entre les partisans et les adversaires de l'avortement n'est pas près d'être terminé.

f) Pas de contraintes, pas de discipline, les parents d'aujourd'hui _____ tout à leurs enfants.

g) Il a fait _____ sa maison par un expert, elle vaut 150 0000 dollars.

2. Using your dictionary of verbs, complete the sentences with the correct form of the following verbs.
(À l'aide de votre dictionnaire de verbes, complétez les phrases avec les formes appropriées des verbes suivants).

permettent (verbe **permettre**, mod.54)
situer (mod. 1)
fixé (v. **fixer**, mod.1)
sert (v. **servir**, mod.58)
croient (v. **croire**, mod.23)
devenue (v. **devenir**, mod.83E)

a) Beaucoup d'artistes _____ célèbres seulement après leur mort.

b) Quand j'étais petite, je _____ au Père Noël, comme tous les enfants.

c) Au Canada, la fête du travail est _____ au premier lundi de septembre.

d) La banque va lui prêter 10 000 dollars, ce qui lui _____ de s'acheter une voiture.

e) La Maison du Parlement est _____ rue Wellington, entre le Château Laurier et la Bibliothèque Nationale.

f) Débarrassez-vous de tous ces vieux papiers qui ne _____ à rien.

g) Dans ce restaurant, les clients sont toujours très bien _____.

h) C'est un roman dont l'histoire se _____ au Moyen-Âge.

i) Cet enfant joue déjà très bien du piano, il _____ peut-être un autre Mozart.

j) Je _____ que Paul ne viendra pas en classe aujourd'hui car il était malade hier.

3. Beware of FALSE-COGNATES and partial cognates. Answer the following questions.
(Attention aux FAUX-AMIS et aux congénères partiels. Répondez aux questions suivantes).

➤ Among the following definitions, which one does not correspond to the French verb FIXER?
(Une des définitions suivantes ne correspond pas au verbe FIXER, laquelle?)

a) établir à une place de manière stable.
b) regarder avec une grande attention.
c) déterminer une heure ou une date.
d) réparer, remettre en état de fonctionnement.

➤ Among the following definitions, which one does not correspond to the French verb DEMANDER?
(Une des définitions suivantes ne correspond pas au verbe DEMANDER, laquelle?)

a) poser une question.
b) ordonner avec autorité.
c) nécessiter.

4. Write the word FIXER on a cue card and note that this verb and the English verb *TO FIX* are partially "false friends".
(Inscrivez sur une fiche le verbe FIXER et notez que ce verbe et l'anglais *FIX* sont partiellement de «faux amis»).

➤ Make a card for **DEMANDER** as well, which also has a different meaning than its English counterpart.

LEÇON 6 – LESSON 6

A – PICKING UP CLUES

➤ Read the text and underline any English-French cognate which you recognize.
(Lisez le texte suivant en soulignant les congénères anglais-français que vous reconnaissez).

LES MYTHES ET LES MATHS

Phénomène mystérieux et très fréquent, la phobie des chiffres fait des ravages parmi les femmes. À tel point qu'une rencontre spéciale de la Société internationale d'enseignement de la mathématique a eu lieu en juin dernier à Montréal sur le thème «Femmes et mathématiques». Des mathématiciennes, psychologues, sociologues et enseignantes ont été invitées pour discuter de l'épineuse question.

Qu'y a-t-il à la base de cette peur des chiffres chez les femmes? Selon Sara Duran, du collège Paul Bert de Paris, le mot mathématique serait synonyme de froide rationalité dans l'esprit féminin et s'associerait à une image spécifiquement masculine. Par ailleurs, la pédagogie actuelle est inadéquate car elle ne tient pas compte des aspects intuitifs et créatifs qui sont pourtant nécessaires dans ce domaine.

Certaines études tendraient à confirmer l'hypothèse selon laquelle l'attitude des parents jouerait un rôle énorme dans le succès ou l'échec des filles en mathématiques. Psychologiquement, les filles seraient conditionnées à se détourner des carrières scientifiques. Lors d'une recherche destinée à identifier les causes du désintéressement des filles pour les maths, la seule à être clairement mise en évidence est leur manque de confiance dans leurs propres capacités.

On doit l'admettre, le mythe qui entoure les maths est tenace. Beaucoup de femmes jugent que cette science n'est accessible qu'aux esprits masculins et qu'aux intelligences supérieures. Lena Ménard, de l'Université Concordia, considère que le problème est sérieux mais pas sans issue. C'est pouquoi, elle organise chaque année des sessions de démystification pour les femmes qui retournent sur le marché du travail et qui souffrent d'un blocage vis-à-vis des maths. Cette psychose collective est-elle incurable? Non. Il faut multiplier des modèles de femmes mathématiciennes, féminiser l'enseignement des maths, sensibiliser les professeurs et les conseillers en orientation. Mais surtout, c'est à chaque femme de réfléchir au problème et de changer sa mentalité.

B – TAKING A GUESS

1. Pick out 5 words in the text which refer to a negative attitude.
(Trouvez, dans le texte, 5 mots évoquant une attitude négative).

_____
_____
_____
_____
_____

2. List words or expressions in the text which seem to refer to possible causes for this bad attitude.
(Relevez les mots ou les groupes de mots évoquant quelques causes possibles de cette attitude).

_____
_____
_____
_____
_____

3. List some characteristics which could be applied to mathematics.
(Relevez quelques caractéristiques pouvant s'appliquer aux mathématiques).

_____
_____
_____

4. Select the sentence which best represents or introduces the main idea in each paragraph.
(Choisissez la phrase qui représente ou annonce le mieux chaque paragraphe).

Paragraph 1

____ A conference in Montreal on the teaching of mathematics.
____ A meeting of experts on the question "How to make maths easier for learners?"
____ The international women's movement demands greater accessibility to scientific careers.

Paragraph 2

____ Feminine qualities are not pertinent to the learning of mathematics.
____ The teaching methods do not emphasize the intuitive and creative skills.
____ A good mathematician needs a cold, rational character.

Paragraph 3

____ The major obstacle to the success of girls in science: mathematics.

____ Mathematics are too difficult for girls: a prejudice handed down by parents.

____ The desire for professional success: stressed more in boys than girls.

Paragraph 4

____ Women have to be convinced that they can succeed in maths.

____ Only people with higher-than-average intelligence can understand maths.

____ A minimal aptitude in maths is indispensable to find a job.

Paragraph 5

____ The real solution to the problem has to come from the educational institutions.

____ It's up to women to develop their spirit of competition.

____ Every woman has to change her attitude towards mathematics.

C — PLAYING WITH COGNATES

1. Among the cognates that you underlined, please observe the following regularities:
(Parmi les congénères que vous avez soulignés, observez les régularités suivantes:)

synonyme	*synonymous*	
énorme	*enormous*	-e ↔ *-ous*
spécifiquement	*specifically*	
psychologiquement	*psychologically*	-quement ↔ *-cally*
hypothèse	*hypothesis*	
base	*basis*	-e ↔ -is
psychose	*psychosis*	

Note that the above rules are most productive, as
154 word pairs follow the rule -e ↔ *-is*
110 " " " " -e ↔ *-ous*
104 " " " " -quement ↔ *-cally*

2. For each word, give the French cognate, then indicate which category it belongs to.

(Trouvez, pour chacun des mots suivants, les mots français correspondants. Indiquez ensuite, après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie).

♦ Règle *-is* ↔ *-e*

axis	_____	*synthesis*	_____
crisis	_____	*analysis*	_____
hypnosis	_____	*symbiosis*	_____
arthritis	_____	*metropolis*	_____

Note that the preceeding words are all NOUNS. In French, some of these words can also be used as VERBS (ex: axe, analyse).

♦ Règle *-ous* ↔ *-e*

monotonous	_____	*anonymous*	_____
ridiculous	_____	*prosperous*	_____
unanimous	_____	*infamous*	_____

Note that all of these words belong to the same category in both languages; they are all ADJECTIVES. In French, these adjectives take the same form in masculin and feminine.

Note also that 163 English adjectives ending in *-OUS* correspond to 163 French parographs ending in -EUX (*mysterious* / mystérieux, *curious* / curieux, *serious* / sérieux).

♦ Règle *-cally* ↔ -quement

physically	_____	*typically*	_____
technically	_____	*automatically*	_____
logically	_____	*politically*	_____

Note that all of these words are ADVERBS in both languages.

D — VENTURING BEYOND COGNATES

1. Use the following words (taken from the text) to complete the sentences. **(Utilisez les mots suivants -tirés du texte- pour compléter les phrases).**

phobie	**réfléchir**	**confirmer**	**domaine**
question	**discuter**	**tendraient**	**s'associerait**
actuelle	**succès**	**carrières**	**issue**
jugent	**retournent**	**propres**	**incurable**

a) À la prochaine réunion, nous allons _____ de nos conditions de travail et des salaires.

b) Cet enfant refuse de jouer sur la plage et de se baigner, il souffre d'une véritable _____ de l'eau.

c) Téléphonez à votre compagnie aérienne 48 heures à l'avance pour _____ votre départ.

d) Le dernier livre de Tremblay a eu beaucoup de _____ en librairie. Dix mille exemplaires vendus en 6 mois.

e) La criminologie et la récréologie font partie du _____ de la sociologie.

f) M. et Mme Roy adorent passer leurs vacances au Mexique. Cet automne, ils _____ à Cancun pour la 6ème fois!

g) Présentement, les _____ scientifiques sont celles qui attirent le plus de jeunes.

h) La plupart des étudiants ne gagnent pas assez d'argent pour suffire à leurs _____ besoins et dépendent de leurs parents.

i) Les résultats de cette recherche _____ à prouver que la vitamine C a un effet curatif sur certains cancers.

j) Dans son discours, le ministre a d'abord parlé des affaires courantes puis il a abordé la _____ du chômage.

k) Les professeurs donnent des devoirs aux étudiants quand ils le _____ nécessaire.

l) Il faut toujours _____ avant d'agir.

m) Dans l'esprit de beaucoup de gens, l'idée de progrès _____ à l'idée de destruction de l'environnement.

n) Cette salle de spectacle a deux _____ de secours. Ce sont les deux portes qui sont signalées par une lumière rouge.

o) À l'_____ de la représentation, les spectateurs sont allés féliciter les artistes.

p) Comme Paul est sans emploi, sa situation financière _____ est un peu difficile.

q) Il existe une forme de tuberculose qui est _____ malgré le vaccin et les antibiotiques usuels.

2. Find in the text words or phrases corresponding to the meanings expressed below.
(Trouvez dans le texte des mots ou expressions correspondant aux significations données ci-dessous).

a) something you cannot get rid of (ADJ):_____ someone who is very persistent

This adjective could be used in French to qualify the following words:

un préjugé (*a bias*) _____
une tache (*a stain*) _____

b) a feeling of insecurity
apprehension (Noun): _____

In French, the expression "*to be afraid*" is not formed with the verb *to be* but with *have*. So, *I am afraid* is:

J'ai _____

c) action of leaving, of putting aside
to refuse considering something (Verb): se _____

d) absence of interest
indifference (Noun): _____

3. The word «manque» (end of 3rd paragraph) means "*lack*". Try to guess the meaning of «manque de confiance» and check in your dictionnary.

_____

4. Find in the text one form of the verb SOUFFRIR.

_____

In the text, this verb means "*experience a difficulty with...*". It also can be used in contexts like the ones below (find in your dictionary of verbs the appropriate forms):

- ➤ En Afrique, des milliers d'enfants _____ de malnutrition.
- ➤ Si vous _____ de maux de tête, prenez de l'aspirine.

5. Write the word ISSUE on a cue card and note that this noun and its English cognate are "false friends". Copy the phrases in which it has appeared in this lesson.
(Inscrivez le mot ISSUE sur une fiche et notez que ce nom et son congénère anglais sont de «faux amis». Recopiez les phrases dans lesquelles il est apparu au cours de cette leçon).

ISSUE
1. le problème n'est pas sans **ISSUE**.
2. Cette salle a deux **ISSUES** de secours,....
3. À l'**ISSUE** de la représentation, les spectateurs sont allés féliciter les artistes.
...

On the reverse of this card, note that ISSUE means «solution» in context 1, «sortie» (*exit*) in context 2, «sortie» or «fin» (*end*) in context 3.

The word ISSUE when used in English corresponds to «sujet», «problème». *An important issue* = Une question importante.

➤ **Make a card for the adjective ACTUEL(LE) as well and note that it does not mean "*actual*" but "*present*".**

Note on the back of your card that the corresponding adverb ACTUELLEMENT is a synonym of «maintenant» (*now, nowadays*) and never means *actually*.

CORRIGÉS
Answer keys

LEÇON 0. CORRIGÉ – LESSON 0. ANSWER KEY

1. action – vital – note

2. paper/papier, university/université, similar/similaire

4.

idée	supérieur
erronée	succès
langue	scolaires
seconde	incitent
intellectuel	profiter

5.

selon = according to	ne...que = only
or = but	plutôt = rather

6. a) supérieur b) langue c) succès d) profiter e) idée f) quotient

7. b c e

8. -al -el -0 -er

9.

naturel	extérieur
affecter	formule
commenter	confidentiel
énigme	majeur

10.

enseignant	étudiant
enseigner	étudier

11. étudient / étudierons / étudié

12. enseigne / enseignera / enseigné

13.

Les employés	peuvent fumer dans leur bureau
Qui est-ce qui	peut me prêter dix dollars?
Est-ce que je	peux vous aider?
Nous	pouvons profiter du beau temps...
Les enfants	peuvent regarder la télévision...
Où est-ce qu'on	peut trouver un téléphone?

14. 1. Le train.**V.** à 4 heures.
2. Paul parle.**Adv.** l'anglais.
3. Cette. **N.** est confortable.
4. Ma maison est.**Adj.**

15. 1. beau
2. regardent
3. belle
4. étudiants
5. la
6. regarde
7. étudiant
8. Nous
9. les
10. Elle

➤➤➤➤➤➤

LEÇON 1. CORRIGÉ – LESSON 1. ANSWER KEY

B 1. c / b / destructif, dramatique / b / g

2. The earth will soon be engulfed in a glass globe.
Temperature is influenced by forests.
Why we should be concerned about the warming process.

C 2. quantité *quantity*
réalité *reality* -é ↔ -y

exactement *exactly*
rarement *rarely* -(e)ment ↔ -*ly*

purifier *purify*
intensifier *intensify* -ier ↔ -*y*

5. publicité (N) / sincèrement (Adv) / justifier (V)
classer (V) / formons (V) / moderne (Adj)

D 1. tristement / sérieusement
simplement / aimablement
lentement / adroitement

2. habitude
produisent
température
3. tempérer
rafraîchir
aidera

planète
régions
destructif
inondations
dangereuses
prouvé
quantité
enrichir
sol
rarement

réjoui
augmentent
purifier/rafraichir
contribuer
réchauffe
passés
produit
provoqué

➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤

LEÇON 2. CORRIGÉ – LESSON 2. ANSWER KEY

B 1.

avantages	*désavantages*
prestige	difficultés de circulation
cosmopolite	fumées
animation	criminalité
spectacles	maladies cardiaques et pulm.
promesses de réussite	pollution
communication	exode urbain
systèmes de transport	
réussite financière	

2. plaisirs simples/ campagne/ écologistes/ valeurs humaines.

3. c b a

C 2.

rurale	*rural*	
sociale	*social*	-e ↔ -•
écologiste	*ecologist*	
installer	*install*	-er ↔ -•
abandonner	*abandon*	-[Cons]er ↔ -•
sociologique	*sociological*	
physique	*physical*	-que ↔ *-cal*
cardiaque	*cardiac*	
caractéristique	*characteristic*	-que ↔ *-c*

4. électriques (Adj) / technique (N) / linguistique (N) / université (N) / catholique (Adj) / république (N) / calme (V) préfère (V) / calme (N) / calme (Adj) / visite (N) / visite (V) humaniste (N) / mérite (N)

D 1. a) spectacles
b) professionnelle
c) familles
d) financière
e) cardiaque
f) promesses
g) personnes
h) transport
i) plaisirs
j) réussite
k) attrait
l) environnement

2. a) reste
b) milite
c) devenir
d) fuyaient
e) abandonnent
f) installer
g) offert
h) décidera

➤➤➤➤➤➤

LEÇON 3. CORRIGÉ – LESSON 3. ANSWER KEY

B 1. b 2. a c d f g 3. a b e

C 2.

démographie	*demography*	
géographie	*geography*	-ie ↔ -y
sociologie	*sociology*	
septembre	*September*	
décembre	*December*	-re ↔ -er
trimestre	*trimester*	
organisation	*organization*	
spécialisation	*specialization*	-s- ↔ -z-

4. *socialization* / socialisation
civilization / civilisation
symbolize / symboliser
idealize / idéaliser
centralization/ centralisation

D 1. a) séminaire
b) avancé
c) cours
d) démographie, langue
e) organisé
f) lectures
g) sciences

2. a) suivi
   b) Suivez
   c) suivrons
   d) doivent
   e) dois
   f) dû
   g) améliorer
   h) améliore

➤➤➤➤➤➤

LEÇON 4. CORRIGÉ – LESSON 4. ANSWER KEY

B 1. prouesses prodigieuses | fabuleux précocité | vertigineux exceptionnels phénoménales

2.

Mozart	Ampère	Pascal	B. Gordon
8 ans	12 ans	18 ans	11 ans
sonates pr piano	calcul différentiel	mach. à calculer	doctorat en chimie

3. d g h i

4. mystérieux
   sortir du réel
   domaine inconnu, fabuleux
   inquiétant
   énigme

C 2.

exécuter	*execute*	
examiner	*examine*	-er ↔ -*e*
mystérieux	*mysterious*	
fabuleux	*fabulous*	-eux ↔ -*ous*
vertigineux	*vertiginous*	
réel	*real*	
différentiel	*differential*	-el ↔ -*al*
physicien	*physician*	
mathématicien	*mathematician*	-en ↔ -*an*
diplôme	*diploma*	
énigme	*enigma*	-e ↔ -*a*
docteur	*doctor*	
extérieur	*exterior*	-eur ↔ -*or*

D 1.

curieuse	curieusement	annuelle	annuellement
miraculeuse	miraculeusement	partielle	partiellement
délicieuse	délicieusement	continuelle	continuellement
judicieuse	judicieusement	naturelle	naturellement
scrupuleuse	scrupuleusement	essentielle	essentiellement

2.

	analyse	analysait	analysera	analysé
	suppose	supposait	supposera	supposé
voter	vote			
	assure	assurait	assurera	assuré
préparer	prépare	préparait	préparera	
	téléphone	téléphonait	téléphonera	téléphoné

3. a) prodigieuse
b) inventé
c) physicien
d) personnage
e) illustres
f) précoce
g) littérature
h) reste
i) hypothèse
j) stimulant

4. a) obtient
b) amuseras
c) publié
d) amusés
e) connaissez
f) publiera
g) obtiendra
h) apparus
i) savent
j) connaît
k) apparaît

➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤

LEÇON 5. CORRIGÉ – LESSON 5. ANSWER KEY

B 1. c 2. le bruit 3. b 4. c 5. b 6. a

C 2.

professeur	*professor*	
réacteur	*reactor*	-eur ↔ -*or*
militaire	*military*	
nécessaire	*necessary*	-aire ↔ -*ary*
négatif	*negative*	
excessif	*excessive*	-if ↔ -ive

D 1. a) professeur, exercices
b) demandé
c) septembre
d) fixé
e) débat
f) permettent
g) évaluer

2. a) deviennent
b) croyais
c) fixée
d) permettra
e) située
f) servent
g) servis
h) situe
i) deviendra
j) crois

3. d b

➤➤➤➤➤➤

LEÇON 6. CORRIGÉ – LESSON 6. ANSWER KEY

B 1. phobie, désintéressement, manque de confiance, blocage, psychose.

2. image spécifiquement masculine
pédagogie inadéquate
attitude des parents
filles conditionnées
mythe

3. froide rationalité
aspects intuitifs et créatifs
science accessible aux seuls esprits masculins.

4. Paragr. 1: A meeting of experts on the question...
Paragr. 2: The teaching methods do not emphasize..
Paragr. 3: Mathematics are too difficult for girls.
Paragr. 4: Women have to be convinced...
Paragr. 5: Every woman has to change her attitude...

D 1. a) discuter
b) phobie
c) confirmer
d) succès
e) domaine
f) retournant

g) carrières
h) propres
i) tiendraient
j) question
k) jugent
l) réfléchir
m) s'associerait
n) issue
o) issue
p) actuelle
q) incurable

2. a) tenace
   b) peur / j'ai peur
   c) se détourner
   d) désintéressement

3. *lack of confidence*

4. souffrent / souffrent / souffrez

Annexe II

Quatre listes et tableaux de référence pour étudiants débutants

- **Most Frequent French Verbs**
- **Main French Tenses Identification according to Verbal Endings**
- **Prefixes and Suffixes**
- **French Most Frequent Function Words**

MOST FREQUENT FRENCH VERBS

ÊTRE=*to be* **AVOIR**=*to have* **ALLER**=*to go* **FAIRE**=*to do*

1 Present tense
2 Future tense
3 Past «Imparfait»
4 Past «Passé composé»

		[je/j']	tu	il/elle	ils/elles	nous	vous	
Ê	1	je suis	es	est	sont	sommes	êtes	Ê
T	2	je serai	seras	sera	seront	serons	serez	T
R	3	j'étais	étais	était	étaient	étions	étiez	R
E	4	j'ai été	as été	a été	ont été	avons été	avez été	E
A	1	j'ai	as	a	ont	avons	avez	A
V	2	j'aurai	auras	aura	auront	aurons	aurez	V
O	3	j'avais	avais	avait	avaient	avions	aviez	O
I	4	j'ai eu	as eu	a eu	ont eu	avons eu	avez eu	I
R								R
A	1	je vais	vas	va	vont	allons	allez	A
L	2	j'irai	iras	ira	iront	irons	irez	L
L	3	j'allais	allais	allait	allaient	allions	alliez	L
E	4	je suis	es	est	sont	sommes	êtes	E
R		allé(e)	allé(e)	allé(e)	allé(e)s	allé(e)s	allé(e)s	R
F	1	je fais	fais	fait	font	faisons	faites	F
A	2	je ferai	feras	fera	feront	ferons	ferez	A
I	3	je faisais	faisais	faisait	faisaient	faisions	faisiez	I
R	4	j'ai fait	as fait	a fait	ont fait	avons fait	avez fait	R
E								E

(Adapted from H. Séguin, *Tous les verbes conjugués*, C.E.C., 1986)

MAIN FRENCH TENSES
IDENTIFICATION ACCORDING TO VERBAL ENDINGS*

In the four conjugations, the order of presentation adopted here is, for each tense: je, tu, elle/il/on, elles/ils, nous, vous.

PRESENT	"IMPARFAIT"	FUTURE	Pres. CONDITIONAL
_____-e,-s[1]	_____-AIs	_____-(E)RAI	_____-(E)RAIs
_____-es,-s	_____-AIs	_____-(E)RAs	_____-(E)RAIs
_____-e,-t	_____-AIt	_____-(E)RA	_____-(E)RAIt
_____-ent	_____-AIent	_____-(E)RONt	_____-(E)RAIent
_____-ONs	_____-IONs[2]	_____-(E)RONs	_____-(E)RIONs
_____-Ez	_____-IEz[2]	_____-(E)REz	_____-(E)RIEz

INFINITIVES	PAST PARTICIPLES	PRESENT PARTICIPLE
-Er	-É (-Ée,-És,-Ées)	-ANt
	-I (-Ie,-Ies,-Is)	
-IR	-Is (-ISe,-ISes)	
-OIR	-It (-ITe,-ITes,-Its)	
-RE	-U (-Ue,-Ues,-Us)	
	-aINt (-aINTe,-aINTes,-aINts)	
	-eINt (-eINTe,-eINTes,-eINts)	
	-ERt (-ERTe,-ERTes,-ERts)	

* Adapted from H. Séguin, *Tous les verbes conjugués*, C.E.C., 1986, p. 21.

[1] Only endings are printed here. Roots of verbs are represented by _____. Parts of endings printed in capital letters should be pronounced. Small letters do not affect pronounciation.

[2] Endings **-IONs** and **-IEz** also refer to Present of Subjunctive and therefore do not necessarily carry a past meaning.

PREFIXES*

FORMS	MEANINGS	EXAMPLES
1. A-	not	**a**moral, **a**politique, **a**normal
2. ANTI- ANTI- anté-	1. against, opposed 2. before	**anti**sémite, **anti**religieux, **anti**conformiste **anti**dater, **anti**chambre, **anti**ciper **anté**rieur, **anté**cédent, **anté**posé
3. ARCHI-	very	**archi**millionnaire, **archi**célèbre, **archi**stupide
4. AVANT-	before	**avant**-garde, **avant**-première, **avant**-projet
5. CO-	with, together	**co**-auteur, **co**directeur, **co**existence
6. DÉ- dés-	cessation "	**dé**politiser, **dé**polluer, **dé**colorer **dés**unir, **dés**armer, **dés**intégrer
7. DIS-	cessation	**dis**continuer, **dis**culper, **dis**qualifier
8. EX-	1. out, beyond 2. former, previous	**ex**patrier, **ex**porter, **ex**proprier **ex**-ministre, **ex**-directeur, **ex**-épouse
9. EXTRA-	1. very 2. over, beyond	**extra**-dry, **extra**-fin, **extra**-sensible **extra**ordinaire, **extra**terrestre
10. HYPER-	over, beyond	**hyper**acidité, **hyper**tension, **hyper**sensible
11. IN- im- il- ir-	not	**in**capable, **in**correct, **in**égal **im**possible, **im**partial, **im**mortel **il**limité, **il**logique, **il**légal **ir**responsable, **ir**régulier, **ir**réalisable
12. INTER-	between, among	**inter**provincial, **inter**urbain, **inter**changeable
13. INTRA-	inside	**intra**musculaire, **intra**veineux, **intra**nucléaire
14. MAL-	bad, badly	**mal**nutrition, **mal**adresse, **mal**formation
15. MULTI-	numerous	**multi**colore, **multi**forme, **multi**national
16. NON-	non	**non**-fumeur, **non**-conformiste, **non**-violence
17. OMNI-	all, completely	**omni**vore, **omni**présent, **omni**scient
18. POST-	after	**post**dater, **post**scolaire, **post**natal
19. PRÉ-	before	**pré**natal, **pré**scolaire, **pré**établir
20. PRO-	for, in favor of	**pro**-communiste, **pro**français, **pro**-vie
21. QUASI-	almost, kind of	**quasi**-certitude, **quasi**-mariage, **quasi**-obscurité
22. RE- r- ré-	again	**re**contacter, **re**produire, **re**grouper **r**ajuster, **r**emplir, **r**ouvrir **ré**organiser, **ré**animer, **ré**élire
23. RÉTRO-	back	**rétro**actif, **rétro**spectif, **rétro**fusée
24. SEMI-	half	**semi**-circulaire, **semi**-consonne, **semi**-officiel
25. SOUS-	under	**sous**-agence, **sous**-classe, **sous**-titre
26. SUB-	under	**sub**-diviser, **sub**conscient, **sub**-arctique
27. SUPER-	very, over	**super**fin, **super**-classe, **super**production
28. SUR-	over, above	**sur**taxer, **sur**peupler, **sur**exciter
29. TRANS-	across	**trans**canadien, **trans**atlantique, **trans**percer
30. ULTRA-	over	**ultra**-libéral, **ultra**-rapide, **ultra**moderne

* List established by Séguin & Tréville, Université d'Ottawa, 1990.

BEST COPY AVAILABLE

PREFIXES related to numbers

1	uni-	:	***uni***forme, ***uni***latéral, ***uni***sexe
	mono-	:	***mono***tone, ***mono***valent, ***mono***phonique
2	bi-	:	***bi***linguisme, ***bi***valent, ***bi***naire
	bis-	:	***bis***annuel, ***bis***exué, ***bis***section
3	tri-	:	***tri***mestriel, ***tri***syllabique, ***tri***valent
	ter-	:	***ter***tiaire, ***ter***naire, ***ter***cet
10	déci-	:	***déci***mètre, ***déci***litre, ***déci***gramme
100	centi-	:	***centi***grade, ***centi***litre, ***cente***naire
1 000	milli-	:	***milli***mètre, ***milli***litre, ***mille***naire

SUFFIXES*

FORMS	MEANINGS	EXAMPLES
A. NOUN ENDINGS		
1. -AGE	action (or its result)	mass***age***, espionn***age***, pill***age***, lav***age***
2. -AIRE	agent	révolutionn***aire***, concessionn***aire***, incendi***aire***
3. -AISON	action (or its result)	conjug***aison***, flor***aison***, compar***aison***
-ION	" " "	correct***ion***, infect***ion***, succ***ion***
-SION	" " "	suspen***sion***, tens***ion***, disper***sion***
-TION	" " "	protec***tion***, produc***tion***, préven***tion***
-ATION	" " "	inform***ation***, augmentat***ion***, consommat***ion***
-ITION	" " "	compos***ition***, suppos***ition***, expos***ition***
4. -ANCE	result of action	abond***ance***, dépend***ance***, vengeance
-ENCE	" " "	appar***ence***, insol***ence***, viol***ence***
5. -ANT, -ANTE	agent	représent***ant***, consult***ant***, étudi***ant***
6. -AT	profession, state	secrétari***at***, consul***at***, doctor***at***
7. -ÉE	content	tabl***ée***, pincé***e***, assembl***ée***, soir***ée***
8. -EMENT	action (or its result)	tremble***ment***, commence***ment***, place***ment***
-MENT	" " "	châti***ment***, senti***ment***, blanchi***ment***
9. -ER, -ÈRE	agent	usag***er***, messag***er***, horlog***er***
-IER, -IÈRE	"	épic***ier***, plomb***ier***, financ***ier***
10. -ERIE	1. location, commerce	épic***erie***, plomb***erie***, messag***erie***
	2. quality	gauch***erie***, moq***uerie***, camarad***erie***
11. -ESSE	quality	sag***esse***, rud***esse***, richesse, finesse
12. -ETÉ	quality	fauss***eté***, gai***eté***, ancienn***eté***
-ITÉ	"	capac***ité***, efficac***ité***, voracité
-TÉ	"	fermeté, variété, beauté

* List established by Séguin & Tréville, Université d'Ottawa, 1990.

SUFFIXES* (suite)

FORMS	MEANINGS	EXAMPLES
13. -EUR	1. agent 2. quality	demand**eur**, vend**eur**, golf**eur**, act**eur** lent**eur**, pâl**eur**, moit**eur**
-ATEUR	agent	dessin**ateur**, armat**eur**, vérificat**eur**
14. -IE	quality	jalous**ie**, envi**e**, courtois**ie**, hypocris**ie**
15. -IEN, -IENNE	profession	chirurgi**en**, opticien, statisticien
16. -ISE	quality	gourmand**ise**, franch**ise**, bâtard**ise**
17. -ISME	doctrine	communi**sme**, séparati**sme**, nudi**sme**
-ISTE	1. adept of a doctrine 2. professional	communi**ste**, séparati**ste**, nudi**ste** journali**ste**, chimi**ste**, denti**ste**
18. -ITE	infection	méningi**te**, laryngi**te**, bronchi**te**
19. -ITUDE	quality	exacti**tude**, servi**tude**, aptitude
B. VERB ENDINGS		
1. -ER	action	continu**er**, insist**er**
-INER	"	imagi**ner**, fasci**ner**
-IFIER	"	puri**fier**, simpli**fier**
-ISER	"	générali**ser**, réali**ser**
-QUER	"	indi**quer**, communi**quer**
2. -IR	action	applaud**ir**, fin**ir**, ternir
C. ADJECTIVE ENDINGS		
1. -ABLE	possibility	absorb**able**, remplaç**able**, explic**able**
-IBLE		corrig**ible**, ris**ible**, divis**ible**
-ILE		érect**ile**, tact**ile**, serv**ile**, stér**ile**
2. -AIRE	related to	planét**aire**, unit**aire**, banc**aire**
-ATAIRE		protest**ataire**, signat**aire**, destinat**aire**
3. -ANT/-ANTE	agent, quality	insult**ant**, amus**ant**, intéress**ant**
4. -AIN/-AINE	origin	afric**ain**, américain, mexic**ain**
-AN/-ANE	(also noun endings)	pers**an**, birm**an**, anglic**an**
-IEN/-IENNE		canad**ien**, ind**ien**, équator**ien**
-ÉEN/-ÉENNE		europ**éen**, cor**éen**, panam**éen**
-AIS/-AISE		franç**ais**, portug**ais**, irland**ais**, japon**ais**
-OIS/-OISE		québéc**ois**, ontar**ois**, chin**ois**, suéd**ois**
5. -AL/-ALE	related to	vit**al**, tropic**al**, patron**al**
6. -É/-ÉE	result of action	broch**é**, ros**é**, azur**é**, touch**é**
7. -EL/-ELLE	causative	accidentel, mortel, confidentiel
8. -EUX/-EUSE	quality	peur**eux**, envi**eux**, anx**ieux**
9. -IER/-IÈRE	quality	justici**er**, princi**er**, hospitali**er**, familli**er**
10. -IF/-IVE	quality	malad**if**, intens**if**, excess**if**, éducat**if**
11. -IQUE	related to	chim**ique**, magi**que**, nostalgi**que**, périodi**que**
-ATIQUE		dogm**atique**, problém**atique**, dram**atique**
-IFIQUE		honor**ifique**, scient**ifique**, calor**ifique**
12. -ISTE	related to	idéali**ste**, anarchi**ste**, formali**ste**

* List established by Séguin & Tréville, Université d'Ottawa, 1990.

SUFFIXES related to numbers

-ième	:	deuxième, troisième, quatrième, cinquième, ...
-ièmement	:	deuxièmement, troisièmement, ...
-aine	:	dizaine, douzaine, vingtaine, trentaine, ...

FRENCH MOST FREQUENT FUNCTION WORDS*
(in alphabetical order and with English translations)

Function words are words whose primary meanings are grammatical and whose lexical meanings are minimal. There is a limited number of function words although they are the most frequently recurring words in the language. They are opposed to **content words** which make up the bulk of vocabulary (nouns, verbs, adjectives, adverbs).

Function words include **determiners** (like «un, le, cette, leurs» meaning "a, the, this, their"), **pronouns** (like «je, lui, qui, quoi» meaning "I, him, who, what") **auxiliaries** («être, avoir, aller» meaning "to be, to have, to be going to"), **prepositions** (like «sur, dans, avec» meaning "on, in, with"), **conjunctions** (coordinators and subordinators like «mais, et, ou, parce que, dès que» meaning "but, and, or, because, as soon as", **some adverbs** (like «très, plutôt, bien, quand, comment» meaning "very, rather, well").

(N.B. in the following list, auxiliaries are printed in bold)

a	**has**
à	at, to
à côté de	beside
ai	**(I) have**
à l'heure	on time, by the hour
à peine	hardly
afin de	in order to
ailleurs (d'ailleurs)	elsewhere (besides)
ainsi	thus, so
allais, allait, allaient	**(was, were) going to**
allez	**(are) going to**
alliez, allions	**(were) going to**
allons	**(are) going to**

* Adapted from «Les mille premiers mots de la langue française» AQUILA, Montréal, 1974.

alors	then, so, well, therefore
après	after
as	**(you) have**
assez	enough, rather
au	at the, to the
au-dessous (de)	under, below
au-dessus (de)	above
aujourd'hui	today, nowadays
aurai, auras, aura, auront, aurons, aurez	**will have**
aurais, aurait, auraient, aurions auriez	**would have**
aussi (aussi...que)	also (as much, as...as)
autant (...que)	as much/many (...as)
autre	other
autre chose	something else
autrefois	in the past, once
avais, avait, avaient	**had**
avant	before
avant-hier	the day before yesterday
avec	with
avez	**(you) have**
aviez, avions	**had**
avoir	**to have**
avons	**(we) have**
ayant	**having**
beaucoup (de...)	very (much), many
bien (bien que..)	well (although...)
bientôt (à bientôt)	soon (see you soon)
ça	this, that, it
car	because, for
ce, cet, cette, ces	this, these
ceci, cela	this
celui, celle	the one
chacun, chacune	each one
chaque	each
chez	at/to the place/business of
chez moi	at home, at my place
combien	how much (many)
comme	as, like
comme d'habitude	as usual
comment	how
contre	against
d'abord	first of all
d'accord (je suis d'accord)	OK (I agree)
d'ailleurs	besides

d'après	according to
d'habitude	usually
dans	in
davantage	more
de	of, from
dehors	outside
demain (à demain)	tomorrow (see you tomorrow)
depuis	since, for
devant	in front of
donc	therefore, thus
dont	of whom (which), whose
elle (elles)	she, her, herself (they, them)
en	in, into, some, from there
en colère, en retard, en avance	angry, late, early
en forme, en vacances	in shape, on holidays
en effet	indeed
en face de	in front of
en outre	besides
encore	again, once more, still
enfin	finally
ensemble	together
ensuite	then
entre	between
environ	approximately, around, about
et (et puis)	and (and then)
es, êtes	**are**
est	**is**
étais, était, étaient, étions, étiez	**were**
étant	**being**
été	**been (past participle)**
être	**to be**
eu	**had (past participle)**
eux (-mêmes)	them (-selves), they
hier	yesterday
ici	here
il (ils)	he (they)
il y a (avait, a eu, aura, aurait)	there is/are (was, has been, will be, would be
il n'y a pas de quoi	don't mention it
jamais	ever, never
je	I

jusque	until, up (down) to
juste à côté	right beside
justement	just
la	the, it, her
la plupart (des gens)	most (people)
là (là-bas)	there (over there)
le	the, it, him
lequel (laquelle,lesquels, lesquelles)	which (one)
leur (leurs)	their, theirs, to them (their
loin	far
longtemps	a long time
lorsque	when
lui	to her, to him
ma (mes,mon)	my
maintenant	now
mais	but
mal	wrong, badly
malgré	in spite of
me	me, I, to me
même	self, same, even
mien (mienne,miennes,miens)	mine
mieux	better
moi (-même)	myself
n'importe qui (quoi, où, quand)	anyone (thing, place, time)
(ne)...jamais	never
(ne)...pas	not
(ne)...personne	nobody
(ne)...que	only
(ne)...rien	nothing
(ni)...ni	(neither)...nor
notre (nos)	our
nôtre (nôtres)	ours
nous	we, us
nulle part	nowhere
on	we, they, one
ont	(they) have
or	but
ou (ou bien)	or
où	where
par (par hasard)	by (by chance)
par contre	but, although
parce que	because
parfois	sometimes

pas (pas du tout)	not (not at all)
pendant	during, for
peu (un peu)	few (a little)
peu importe	no matter
peut-être	may be
pire	worse
plus (ne...plus)	more (no...more)
plusieurs	several
plutôt	rather
pour	for, (in order) to
pourquoi	why
pourtant	though, however
près de	near
presque	almost, nearly
puisque	since
quand	when
quand même	anyhow, all the same
que	what, which, whom, that, than
quel (quelle, quelles, quels)	which, what
quelque chose (quelqu'un)	something (someone)
qu'est-ce que	what
qu'est-ce que c'est?	what is it?
qui	who, whom
qui est-ce qui	who
qui est-ce?	who is it?
quoi	what
rien	nothing
s'il vous/te plaît	please
sa (son, ses)	her/his
se	her(self) / him(self) / oneself/them / them(selves)
selon	according to
serai, seras, sera, seront, serons, serez	**will be**
serais, serait, seraient, serions, seriez	**would be**
si	if, yes
sien (sienne, siens, siennes)	hers/his
soi (-même)	oneself
soit (soit...soit)	be (either...or)
sommes	**(we) are**
sont	**(they) are**
sous	under
souvent	often
suis	**(I) am**
sur	on, about

ta (ton, tes)	your
tandis que	while, whereas
tant (tant que ça)	so much (many) that much
tant mieux (tant pis)	so much the better (too bad)
tard	late
te	you, yourself, to you
tellement	so, so much (many)
toi (-même)	you, yourself
tôt	early
toujours	always, still
tous (tous les jours)	all (every day)
tout (tout le monde)	everything (everybody)
tout à fait	quite, completely
très	very
trop	too much (many)
tu	you
va, vais, vas	**(is, am, are) going to**
vers	towards, around
voilà	here it is (you are)
vont	**(are) going to)**
votre (vos)	your
vôtre (vôtres)	yours
vous	you, yourself, to you
y	there, (in) to that place

Annexe III

Tarce

Test d'aptitude
à la récognition des congénères écrits et
à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire

Name (printed please): _____ No: _____

Course code: FLS _____ Professor's name: _____

➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤

Please answer the following questions (put a check mark when appropriate or write your answer in full):

1. ***What is your mother tongue?***
   English _____ Other _____
   (Specify: _____)

2. ***Have you ever studied Latin?*** _____ ***Greek?*** _____

3. ***Can you understand/speak/read/write any romance languages other than French?***
   (If you have studied for it/them, please indicate number of years)

	under-tand	speak	read	write	nbr of years
Spanish	_____	_____	_____	_____	_____
Italian	_____	_____	_____	_____	_____
Portuguese	_____	_____	_____	_____	_____
Rumanian	_____	_____	_____	_____	_____

4. ***Can you understand/speak/read/write other non romance languages?***
   (Please specify and indicate how long you have studied it/them if such is the case)

	under-stand	speak	read	write	nber of years
.....	_____	_____	_____	_____	_____
.....	_____	_____	_____	_____	_____

5. ***How long have you been studying French?*** _____

6. ***How well can you understand/speak/read/write French language?***
Please use a scale of 1 (hardly) to 3 (fluently)

understand _____
speak _____
read _____
write _____

7. ***What is your field of study at University (or your field of activity)?***

_____

8. ***How long have you spent at University?*** _____

Nom de l'étudiant: _____ No: _____

Cote du cours: FLS _____ Nom du professeur: _____

➤➤➤➤➤➤

A. Here is a list of 15 French words. Please write after each one the English corresponding cognate. (Cognates are resembling related words).

(examples: Université *University* cigare *cigar* proposera *will propose*)

1. artiste _____
2. exactement _____
3. démocratique _____
4. organiser _____
5. inventeur _____
6. stimulent _____
7. publiera _____
8. justifier _____
9. envieux _____
10. discutons _____
11. imaginait _____
12. avancé _____
13. limitées _____
14. cas _____
15. énorme _____

B. Here is a list of 15 English words. Please write after each one the French corresponding cognate.

1. ridiculous _____
2. to confirm _____
3. typical _____
4. terror _____
5. adopt _____
6. category _____
7. vaguely _____
8. necessary _____
9. historian _____
10. nervously _____
11. analyzed _____
12. october _____
13. informed _____
14. dangerous _____
15. armed _____

C. Here is a list of 8 English words and 8 French words. Please indicate **the grammatical class they belong to** by writing **V**, **N**, **Adj** or **Adv** in front of each one depending if it is a **V**erb, a **N**oun, an **Adj**ective or an **Adv**erb.

(examples: *Adj* colourful *V* speak)

If you think that a particular word can belong to two different classes, write both abbreviations.

(example: *V/N* act)

English words	*French words*
_____ crisis	_____ métallique
_____ obligatory	_____ poème
_____ car	_____ sérieusement
_____ obviously	_____ hospitalité
_____ instructive	_____ téléphoner
_____ informed	_____ successif
_____ appreciate	_____ pompeux
_____ genius	_____ certifié

D. Here are 2 sentences, one in English, one in French. As you read them, please **indicate after each underlined word the grammatical class** it belongs to (using the same abbreviations as before).

The *various* (____) religious *faiths* (____) also *use* (____) modern *techniques* (____), and *regularly* (____) they *present* (____) radio and television programs to the *public* (____).

Si l'*idée* (____) de justice *constitue* (____) une des valeurs *suprêmes* (____) de l'*éthique* (____), elle est *malheureusement* (____) susceptible de (____) *dangereuses* (____).

E. Please complete the following chart with the requested French nouns, or derivative adjectives or adverbs.

Noun	Adjective	Adverb
rapidité	_____	_____
_____	curieux	_____
tristesse	_____	tristement
année	_____	annuellement
_____	intense	_____
progrès	progressif	_____

F. Please read the following text for its main ideas.

L'atome est, sans contredit, la moins risquée des sources de production commerciale d'électricité. Un grand nombre d'études menées par les gouvernements sur la technologie nucléaire ont déclaré cette technologie sans danger pour la santé et pour l'environnement. Pourtant, une grande partie de la population est persuadée que cette technologie constitue une menace pour l'humanité. Il est déjà

arrivé souvent dans le passé que des découvertes salutaires aient été méprisées et rejetées par des gens bien intentionnés mais mal informés. À leur époque, les travaux de Galilée, de Pasteur et de Newton ont rencontré une vive résistance, jusque dans les milieux spécialisés. Edward Jenner qui a découvert la vaccination et qui a débarrassé la planète de cette terrible maladie qu'était la variole a dû subir toute sa vie les attaques de nombreux détracteurs.

Ce sont la peur et surtout l'ignorance qui sont à l'origine de la résistance au progrès. L'humanité a bien de la chance d'avoir des savants qui, en plus de leur génie, possèdent assez de persévérance pour continuer leurs travaux malgré les sarcasmes de leurs contemporains.

1. ***Please select the title which seems the most appropriate for this text.***

   a. A History of Nuclear Technology.
   b. Intelligence versus Ignorance: A Difficult Battle.
   c. An Aknowledgement to Great Discoveries.
   d. Public Opinion: A Support to Scientists.

➤ **Please answer the following questions (in English) by using information contained in the first paragraph of the text.**

2. ***How does nuclear energy compare with other power sources?***

_____

_____

3. ***What do governments claim concerning nuclear technology?***

_____

_____

➤ **Please answer the following questions (in English) by using information contained in the second paragraph of the text.**

4. ***What do most people think about modern technology?***

_____

_____

5. ***How were great discoveries, like those of Galilée, Pasteur, Newton and Jenner, received at their time?***

_____

_____

6. ***Please express in English the main idea contained in the following sentence taken from the last paragraph of the text.***

«L'humanité a bien de la chance d'avoir des savants qui, en plus de leur génie, possèdent assez de persévérance pour continuer leurs travaux malgré les sarcasmes de leurs adversaires».

_____

_____

_____

G. **Please complete each sentence by selecting the most appropriate word in the following list.**

provoquer	**atome**	**environnement**	**planète**
possèdent	**continuer**	**décident**	**arbitraires**
persévérance	**informés**	**réelles**	**rejetées**

- Les Canadiens sont préoccupés par l'effet de la pollution sur leur _____.
- M. et Mme Tremblay _____ un magnifique appartement à Montréal.
- Les propositions du ministre ont été _____ par l'opposition.
- En septembre, les étudiants ont été _____ des dates de leurs examens.
- Plusieurs centaines de satellites tournent maintenant autour de notre _____.
- Les étudiants désireux de _____ leurs études pendant l'été doivent s'inscrire au mois de janvier.

Y a-t-il moyen d'exploiter les analogies existant entre le lexique de l'anglais et celui du français pour faciliter les premières étapes du processus d'apprentissage du français par les anglophones et pour activer très tôt des habiletés réceptives efficaces? L'auteure du présent ouvrage tente de répondre à cette question en examinant la place faite au vocabulaire et à la langue première dans la didactique des langues et en soumettant à l'expérience une procédure d'accès à la langue seconde par la lecture et par l'étude systématique de ces indicateurs hautement informatifs que sont les congénères.

Marie-Claude Tréville *est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Elle est membre de l'Institut des Langues Secondes de l'Université d'Ottawa.*

BEST COPY AVAILABLE